6

ANNA FREUD

PSICOANALISI PER GLI EDUCATORI

QUATTRO LEZIONI

TRAD. DI E. SERVADIO

BIBLIOTECA PSICOANALITICA INTERNAZIONALE · SERIE ITALIANA

CREMONESE ROMA 1935 XIII

INTRODUZIONE ALLA PSICOANALISI PER GLI EDUCATORI

Prefazione del traduttore

Nel presentare ai lettori italiani queste quattro lezioni introduttive, riteniamo necessario premettere alcune informazioni generali, sia sulle lezioni stesse, sia sulla personalità scientifica dell'Autrice.

Anna Freud, figlia del fondatore della Psicoanalisi, è oggi la più alta autorità internazionale per quanto riguarda lo studio psicoanalitico del bambino: alla sua scuola e al suo metodo si richiamano alcuni tra i migliori analisti d'Europa e d'America, dedicatisi alla psicoanalisi infantile: Siegfried Bernfeld, Betta e Steff Bornstein, Dorothy Burlingham, Edith Buxbaum, Mary Chadwick, Karen Horney, Sophie Morgenstern, Alice Sperber, Editha Sterba, Jenny Wälder, Hans Zulliger, ecc. Diverge invece dal suo il metodo di Melanie Klein, che ha tuttavia recato anch'essa non pochi contributi all'approfondimento di questo importantissimo ramo della scienza psicoanalitica.

La psicologia del fanciullo è stata completamente rinnovata dalla psicoanalisi, che nello studio dell'anima infantile ha trovato le più ampie e clamorose conferme di ciò ch'essa aveva dedotto dalle ricerche sulla psicologia dell'adulto, normale e nevrotico, civilizzato e selvaggio. Mercè la psicoanalisi, oggi anche nello studio del bambino e dell'adolescente si può parlare di una « psicologia del profondo ».

A questa nuova psicologia infantile Anna Freud ha dato alcuni tra i contributi più notevoli: in sede teoretica, con i vo-

lumi Einführung in die Technik der Kinderanalyse (1929) *e* Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen (1930), *del quale diamo qui la prima traduzione italiana, oltre a varî articoli, saggi e conferenze; in sede pratica, elaborando e applicando a numerosi bambini, sani e nevrotici, una tecnica psicoanalitica ad essi appropriata, che le ha permesso di ottenere guarigioni e rieducazioni, omologhe a quelle che la psicoanalisi degli adulti ha conseguito e consegue.*

■

Le quattro lezioni qui pubblicate furono tenute da Anna Freud a un gruppo di maestre e maestri viennesi: il còmpito era estremamente arduo, giacchè si trattava, in un tempo limitatissimo, e valendosi di un linguaggio facilmente accessibile, di esporre a dei quasi profani i fondamenti della psicoanalisi freudiana e ciò che di nuovo e d'importante essa può dire intorno al bambino, con i riflessi che gli indirizzi in questione implicano nei riguardi della vita familiare, dell'ambiente scolastico e della pedagogia.

Tale difficile equilibrio è stato raggiunto da Anna Freud con una semplicità e un'eleganza quali solo potevano venirle dalla sua superiore conoscenza della materia trattata. E il successo ottenuto è comprovato, tra l'altro, dal rapido esaurirsi della prima edizione in lingua tedesca, tuttora introvabile e attualmente in ristampa.

In Italia le applicazioni della psicoanalisi allo studio del bambino sono finora assai poco conosciute, per quanto si siano pubblicati in proposito libri degnissimi di considerazione, quali Pedagogia e Psicoanalisi *di Oskar Pfister (Roma,* 1926). *Agli educatori, ai maestri, ai genitori, e in genere a tutti coloro cui preme la sanità morale e psichica dei bambini, un libro come*

questo, di piana esposizione e, insieme, di sicurissima scienza, dovrebb'esser dunque particolarmente accetto.

Nella versione abbiamo cercato di rendere quanto più possibile lo stile discorsivo proprio a delle lezioni che furono effettivamente tenute: ma non crediamo certo di esservi riusciti appieno; giacchè altra cosa è la traduzione in diversa lingua di un testo scritto, altra è l'udirlo pronunziato con quella straordinaria forza comunicativa che sa dare, all'espressione del suo pensiero, l'eloquio profondamente vivo ed umano di Anna Freud.

Roma, giugno 1935-XIII.

Emilio Servadio

LEZIONE I:

Amnesia infantile e complesso edipico

Signore e Signori,

Sappiamo tutti benissimo che coloro i quali si occupano praticamente di pedagogia sono ancora molto sospettosi ed ignari per ciò che si riferisce alla psicoanalisi. Però quando, nonostante ciò, voi, maestri degli « Hort » di Vienna (1), avete deciso di chiedermi un breve corso di lezioni, dovete in certo qual modo aver avuto l'impressione che una conoscenza migliore di questa nuova scienza avrebbe potuto aiutarvi un poco nell'assolvere il vostro difficile còmpito. Dopo che avrete ascoltato queste quattro lezioni sarete in grado di giudicare se avete esagerato in questa supposizione, o se io sono stata capace di corrispondere almeno in parte alle vostre aspettative.

Da un certo lato non ho certamente da dirvi cose nuove. Mancherei al mio scopo se mi provassi a comunicarvi qualcosa circa il comportamento degli scolaretti o dei bambini degli Hort, poichè voi su questo argomento ne sapete certo più di me.

(1) Gli Hort della città di Vienna sono speciali istituzioni, sorte allo scopo di garantire una sagace sorveglianza sui bambini — particolarmente delle classi popolari — i cui genitori o parenti stanno fuori casa per gran parte della giornata. In questa traduzione manterremo il termine originario, che letteralmente significa « rifugio, asilo », ma che non ha un suo equivalente preciso nella lingua italiana. (*N. d. T.*).

Una mole enorme di materiale vi passa tra le mani nel vostro lavoro giornaliero, e vi dà modo di riconoscere con chiarezza i fenomeni che si presentano via via ai vostri occhi: dai bambini in ritardo nel loro sviluppo fisico o mentale, da quelli ostinati, intimiditi, bugiardi o maltrattati, a quelli brutali, aggressivi o delinquenti. E' meglio che io non mi provi nemmeno a darvene una lista completa, perchè voi potreste trovarvi un gran numero di lacune.

Ma la stessa posizione in cui siete, e che vi dà una così completa nozione dei fenomeni, ha pure i suoi svantaggi. Come educatori dei fanciulli in questi Hort voi siete costretti, al pari dei maestri delle scuole e dei giardini d'infanzia, ad *agire* senza posa. La vita e il movimento nelle vostre classi o nei gruppi esige un vostro costante intervento; siete costretti ad ammonire e a proibire, a tenere all'ordine, a consigliare e ad istruire i bambini. I vostri superiori sarebbero molto scontenti di voi, se vi accadesse a un tratto di ritrarvi, di mettervi cioè nella posizione di osservatori passivi. E così avviene che nella pratica della vostra professione voi acquistate la conoscenza di innumerevoli manifestazioni della condotta infantile, ma non siete in grado di comporre sistematicamente i fenomeni che si svolgono davanti ai vostri occhi, nè di riportare alla sorgente originaria le manifestazioni dei bambini, sulle quali, peraltro, siete obbligati a reagire.

Forse, anche più che non l'occasione di poter osservare indisturbati, vi manca il modo di fare una giusta classifica e spiegazione del materiale di cui disponete, perchè una tale classifica presuppone delle conoscenze molto speciali.

Supponiamo per un momento che uno tra i miei ascoltatori abbia un interesse particolare a scoprire perchè certi bambini di un dato gruppo soffrano di infiammazione agli occhi, o di rachitismo. Egli sa che questi bambini vengono da case misere e umide, ma soltanto la scienza medica può spiegargli con chiarezza il processo pel quale l'umidità dei muri della casa è causa

della malattia del bambino. Un altro di voi, forse, concentra la sua attenzione sui pericoli ai quali sono esposti i figli degli ubriaconi, per via della loro discendenza: in questo caso egli dovrà studiare quanto si conosce sulla ereditarietà. Chiunque desideri di scoprire il rapporto tra la disoccupazione, la deficienza degli alloggi e l'abbandono dei bambini, deve cercar di acquistare qualche conoscenza di sociologia. Ma il maestro che desideri imparare di più circa lo sfondo morale dei fenomeni dei quali vi ho detto poc'anzi, e che amerebbe di capire le differenze tra essi, e seguire il loro lento sviluppo nel caso di un fanciullo particolare, può ogni probabilità averne nozione attraverso la nuova scienza della psicoanalisi.

Un tale aiuto nel lavoro pratico, attraverso un accrescimento delle proprie cognizioni, mi sembra di speciale importanza per chi lavora in questi Hort, e ciò per due motivi. Il Hort infantile, costretto a ricevere tutti i bambini esposti a svariati pericoli dentro e fuori l'ambiente famigliare nei periodi in cui essi non sono a scuola, è il più giovane tra gli istituti municipali di educazione della città di Vienna. Il Hort infantile è considerato come rimedio preventivo al crescente abbandono in cui sono lasciati i bambini. Esso deve la sua esistenza alla convinzione che nei primi stadii di questa negligente e asociale condotta infantile, il Hort può esercitare la migliore influenza, poichè esso si avvicina all'ambiente scolastico e famigliare, pur conservando la propria indipendenza. Si è compreso che è assai più difficile far questo più tardi, isolando in riformatorii i fanciulli troppo a lungo negletti o gli adolescenti criminali, che sono, allora, troppo spesso di là da qualsiasi possibile esperimento educativo.

Ma sino adesso gli Hort non esercitano alcuna assistenza obbligatoria. Le autorità possono obbligare i genitori a mandare i bambini a scuola per istruirsi, ma il fatto che essi vogliano o no affidare al Hort un bimbo al quale, diversamente, non possono offrire se non il peggiore dei trattamenti, è, al momento,

una questione lasciata al giudizio stesso dei genitori. Ne segue così che gli Hort infantili possono in qualunque momento giustificare la propria esistenza ad ogni bimbo e ai suoi genitori solo col risultato felice del loro lavoro, proprio come, prima che fosse introdotta la vaccinazione obbligatoria, era necessario convincere di continuo i genitori della necessità dell'inoculazione.

Ma il maestro del Hort infantile incontra un'altra speciale difficoltà, inerente alla sua posizione. Egli deve trattare quasi esclusivamente con bimbi che hanno avuto una lunga serie di esperienze più o meno profonde, e che sono passati per le mani di numerosi educatori. Egli deve osservare che questi fanciulli non reagiscono affatto (almeno in principio) alla sua individualità, e al suo contegno effettivo verso di loro. Essi portano semplicemente con sè un atteggiamento mentale peordinato, e si avvicinano al maestro con diffidenza, o forse con sospetto, o col sentimento di dover stare in guardia: sentimento che hanno acquistato attraverso la loro esperienza personale con gli adulti in genere. Inoltre, la vita del bimbo nel Hort infantile è soltanto un complemento alla sua vita di scuola, e il Hort generalmente usa sistemi più liberali, umani e moderni di quelli che prevalgono nella maggior parte delle scuole. Così avviene che il genere di educazione che la scuola inculca ai bimbi, e che essa richiede da loro, costituisca spesso un ostacolo al maestro del Hort pel raggiungimento dei suoi scopi.

La posizione del maestro nel Hort infantile è perciò tutt'altro che invidiabile. In quasi ogni circostanza egli ha dinanzi a sè un difficile compito, che richiede azione e intervento indipendenti, ma tuttavia egli non è mai altro se non un educatore che collabora e completa.

Saremmo però ingiusti verso la scuola se ritenessimo la posizione dell'insegnante più favorevole di quella del maestro del Hort. E' un fatto positivo che i maestri si lagnano di poter avere

solo di rado il bambino sin dal principio, e osservano che è ben difficile, ad esempio, abituare i bimbi delle prime classi elementari ad un contegno serio e corretto verso il maestro e verso la istituzione, dato che fino allora essi hanno vissuto nell'atmosfera giocosa del giardino d'infanzia. Essi portano con sè a scuola la condotta acquistata nel suddetto ambiente, non più adatta all'ambiente attuale.

Ma anche quando ci si rivolge alle maestre dei giardini d'infanzia, le quali, secondo quanto abbiano sentito esprimere poc'anzi, dovrebbero trovarsi nell'invidiabile posizione di chi lavora sopra un terreno incolto, noi le sentiamo con sorpresa lamentarsi che persino i bambini dai tre ai sei anni non sono se non « uomini già fatti ». Ogni bimbo porta con sè una quantità di tratti caratteristici, e reagisce in un modo suo particolare al contegno della maestra.

In ogni bambino si possono scoprire ben definite rappresentazioni di attesa, timori, antipatie e preferenze, il suo speciale genere di gelosia o di tenerezza, il suo bisogno o il suo rifiuto di affetto. Non si può dunque parlare, neanche qui, di maestre che possano imprimere la loro individualità su esseri non ancora formati. Esse si muovono in mezzo a complesse personalità in miniatura, che non è punto facile influenzare.

I pubblici educatori negli Hort infantili, nelle scuole, nei giardini d'infanzia, si trovano dunque tutti nella stessa difficile situazione. Gli esseri umani evidentemente si sviluppano più presto di quello che noi generalmente immaginiamo. Per poter rintracciare sin dalle origini le singolarità infantili che danno tanto filo da torcere a questi maestri, dobbiamo estendere le nostre ricerche al periodo che precede l'entrata del bambino negli istituti di educazione. Dobbiamo tornare indietro sino a quei maestri che furono i primi nella sua vita, e precisamente sino al periodo precedente al suo 5° anno di età, ossia ai suoi genitori.

Forse vi sembrerà che il nostro còmpito sia in tal modo sem-

plificato: invece di osservare la condotta giornaliera dei bambini più adulti nelle scuole o negli Hort, si tratterà di cercar di raccogliere da loro stessi dei dati che si riferiscano alle impressioni e ai ricordi dei loro primissimi anni. A prima vista questo non sembra un còmpito difficile. A contatto con i bimbi affidati alle vostre cure, voi tutti avete cercato di stabilire schietti rapporti di confidenza tra voi e gli allievi. Ciò vi sarà adesso molto utile. Il bambino sarà preparato a dirvi ogni cosa, se voi vorrete cominciare ad interrogarlo con criterio. Io consiglio voi tutti a fare questo tentativo, ma vi posso dire a priori che esso non vi darà alcun risultato. I bambini non danno alcuna informazione sul passato, essi parlano volentieri degli avvenimenti degli ultimi giorni o settimane, delle vacanze che hanno trascorso in ambienti estranei, di un compleanno o di un onomastico trascorso, forse anche dei festeggiamenti natalizî dello scorso anno. Ma lì i loro ricordi si arrestano, o comunque manca loro la possibilità di farne partecipi gli altri. Voi direte, naturalmente, che noi eravamo troppo fiduciosi nel credere il bambino capace di ricordare la sua vita passata. Noi dovremmo aver presente che il bambino non fa alcuna distinzione fra ciò che è importante nel passato e ciò che non lo è.

Sarebbe perciò, voi pensate, più ragionevole e più promettente rivolgere una tale inchiesta circa le prime esperienze dell'infanzia non al bimbo, ma all'adulto che abbia interesse a questa ricerca. Io vi consiglio certamente di mettere in pratica anche questo secondo suggerimento, ma so anche che rimarrete stupiti di constatare come l'amico al quale vi rivolgerete, e che avrà tutta la buona intenzione di venirvi in aiuto, abbia egli pure pochissimo da raccontarvi. I suoi ricordi risaliranno, apparentemente con poche lacune e con molta intelligenza, sino al suo 5° o 6° anno di vita. Egli vi descriverà la sua vita di scuola, forse anche le abitazioni dove ha vissuto nel suo 3°, 4°, 5° anno, il numero e i nomi dei suoi fratelli e sorelle, o qualche disgrazia capi-

tatagli. Poi il suo racconto si arenerà, e ciò prima che siate giunti a quello che cercate, ossia alle indicazioni sul come il suo sviluppo durante questi primi anni abbia determinato la sua propria individualità e i suoi tratti caratteristici.

Ma dovete sapere che anche questa nuova delusione ha una causa. Gli avvenimenti che andiamo ricercando, e che sono destinati ad avere una parte così importante nello sviluppo del carattere dell'individuo singolo, debbono essere evidentemente gli avvenimenti più intimi della sua vita. Vi sono esperienze che una persona custodisce come una proprietà privata, che ammette solo di fronte a se stesso, e che nasconde come qualche cosa di vergognoso ai suoi più cari amici. Noi dobbiamo tener conto in anticipo di questo stato di cose, e rivolgerci, per avere dei dati, all'unica persona che sia in grado di fornirci indicazioni circa lo stato complessivo delle cose. Ciò sta a dire che ogni ricercatore deve investigare su se stesso.

Noi dobbiamo, s'intende, contare sulla capacità dell'adulto normale a ricordare le cose, sull'interesse che egli porta all'indagine e sulla sua buona volontà di superare le barriere, erette da un senso di vergogna, che impediscono la rivelazione di fatti proprii agli altri. Ma anche se rivolgiamo tutto il nostro interesse e tutta la nostra attenzione all'argomento, e siamo schietti quanto più possiamo, i risultati saranno ugualmente assai meschini; noi non riusciremo, cioè, a render veramente chiari i primi anni della nostra vita, nè a mettere insieme una completa serie di ricordi relativi a questo periodo. Saremo certamente capaci di riunire degli episodî sino ad una certa epoca, che differisce grandemente secondo gli individui: per molti è il 5° anno, per qualcuno il 4°, per altri il 3°. Prima di questo periodo vi è in ognuno un gran vuoto, un abisso nel quale possono essere identificati solo dei singoli episodî, avulsi dai loro nessi e che appaiono, considerati con maggiore attenzione, privi di significato e certamente anche di valore. Così ad esempio, un giovanotto

potrà non ricordare nulla dei quattro primi anni della sua vita infantile, all'infuori di una breve scena sopra un vapore, allorquando il capitano, vestito di una bella uniforme, gli tese le braccia per sollevarlo sopra un piccolo parapetto. Pure, proprio in quell'epoca egli ha sofferto i primi tempestosi conflitti e i più duri colpi del destino, come potè facilmente constatare interrogando altre persone. Oppure ancora: una fanciulla che ha avuto un'infanzia piena di emozioni, ricca di episodî vivaci, non ha ritenuto di tutto questo se non il chiaro ricordo di essere portata fuori in una carrozzina, e di girare il capo indietro per guardare la bambinaia che la spingeva. Voi dovete convenire che si urta qui contro una serie di fatti spaventosamente contradittorî. Da un lato noi sappiamo, dalla nostra osservazione di bimbi piccoli e dai ragguagli che i nostri genitori ci dànno sulla nostra propria infanzia, che il bambino si comporta in questo periodo con intelligenza e vivacità, mostra simpatie e antipatie, e si conduce, in molti importanti rispetti, proprio come un essere ragionevole. E d'altro lato questo periodo è svanito dalla sua mente, o forse ha lasciato dietro di sè soltanto tracce assai incomplete. Secondo la testimonianza di educatori, maestri di scuola o di giardini d'infanzia, gli esseri umani, trascorsi questi primissimi anni, entrano nella vita come piccole individualità completamente formate. Eppure la memoria agisce come se non valesse la pena di conservare traccia di un tempo nel quale ogni singolo individuo può ricevere e assorbire impressioni del tutto speciali, un tempo nel quale questo complesso sviluppo si è manifestato in una individualità.

La scuola psicologica ortodossa è stata tratta in inganno da questo apparente stato di cose. Poichè gli psicologi ortodossi considerano soltanto come materiale scientifico quella parte dell'intima vita dell'uomo che è conosciuta dall'uomo stesso, essi debbono necessariamente tenere in poca considerazione il significato dei primi anni di vita, che rimane sconosciuto. Fu

la psicoanalisi a comprendere per prima questa contraddizione, e a provare che vi erano sempre, alla radice dei piccoli errori giornalieri degli uomini — quali dimenticanze, smarrimenti di oggetti, incidenti varî, errori di lettura, ecc. — dei desiderî intenzionali. Questi avvenimenti occasionali erano stati spiegati prima, senza tanto riflettere, come effetto di mancanza d'attenzione, o di stanchezza, o di puro caso. Attraverso l'investigazione di queste piccole disavventure fu stabilito che in genere noi dimentichiamo soltanto quello che — o per qualche buona ragione, o comunque per un motivo che può rimanere completamente ignoto a noi stessi — desideriamo dimenticare. Così, ricercando nelle lacune della memoria infantile, la psicoanalisi non si accontenta dei mezzi consueti di spiegazione. Essa suppone che un fenomeno tanto singolare non possa accadere senza un motivo molto forte. E' proprio questa oscurità che circonda i primi due anni di vita, sono proprio gli ostacoli che si sovrappongono a tutti gli sforzi per ottenere una spiegazione diretta, quelli che fanno sospettare allo psicoanalista che sia ivi nascosto qualcosa d'importante. Allo stesso modo un ladro si persuaderebbe, al vedere la serratura molto elaborata di una cassaforte difficile a forzare, che i suoi sforzi sarebbero ben ricompensati, perchè di rado la gente si dà la pena di mettere sotto chiave cose senza valore!

Ma io non intendo adesso descrivervi il modo col quale la psiconanalisi è riuscita nel suo scopo, cioè a ricostituire i ricordi dell'infanzia. La descrizione del metodo psicoanalitico richiederebbe molto più tempo di quello che abbiamo a nostra disposizione stasera, e noi dobbiamo lasciare ad un altro corso uno studio più particolareggiato e un esame ulteriore di questo metodo di lavoro. Per ora vogliamo principalmente interessarci del contenuto dei primi anni dell'infanzia per quel tanto che la psicoanalisi è riuscita a ricostruirlo. Questo essa ha fatto, debbo ricordarvelo, attraverso la spiegazione dei futili errori

già menzionati, e dei sogni delle persone sane, come pure mediante l'elucidazione e l'analisi dei sintomi dei malati psichici.

La ricostruzione psicoanalitica degli anni infantili si estende sino alla prima età del poppante, all'epoca cioè in cui il bimbo possiede soltanto le qualità ereditarie che porta seco dalla nascita. L'infante si trova così nello stato nel quale noi, erroneamente, speravamo di trovarlo al suo entrare negli istituti di educazione.

Poco di attendibile si può riferire circa questo stadio della sua esistenza. Il piccolo essere umano che abbiamo davanti a noi è straordinariamente simile, in tutti i sensi, a un animale neonato, con la differenza che la sua situazione è peggiore. Gli animali sono soggetti alle cure materne soltanto per un breve periodo, per lo più poche settimane. Poi essi si evolvono sino ad essere creature indipendenti, che possono andare avanti senza ulteriori cure. La cosa è molto diversa per gli esseri umani. Il bambino rimane, per un anno almeno, così completamente dipendente da sua madre, che perirebbe subito qualora essa sospendesse le sue cure. Ma neanche dopo lo spirare di questo anno di puerizia il bambino ha acquistato alcuna indipendenza. Egli non sa come procurarsi il cibo, come sostentarsi, come proteggersi e difendersi da pericoli di ogni sorta. Noi sappiamo che l'essere umano ha bisogno di circa 15 anni prima di potersi completamente emancipare dalla protezione degli adulti, e diventare un individuo adulto a sua volta. La distinzione tra l'essere umano e l'animale, e il lungo periodo di dipendenza del bimbo, decidono del suo intero destino. Siccome non vi è schermo fra il bambino e il suo possibile perire, per tutto il 1° anno della sua vita, all'infuori delle tenere cure materne, non dobbiamo sorprenderci se l'appoggio costituito da queste cure comincia ad assumere una parte del tutto particolare nella sua esistenza. Il bambino si sente sicuro finchè sa che la mamma è a portata di mano, e mostra la sua debolezza risentendo angoscia quando

essa si allontana da lui. Egli ha bisogno della mamma per soddisfare la fame, essa diventa per lui una necessità di vita. Ma il legame tra l'infante e la madre va presto molto al di là di ciò che si può indicare come il suo sforzo di conservazione rispetto alla vita. Noi osserviamo che il bambino vuole la mamma vicina e smania per lei anche quando la sua fame è soddisfatta e quando nessun pericolo speciale lo minaccia; e diciamo: « il bimbo ama la mamma ». In risposta al suo tenero amore, alle sue dolci cure, si è stabilito tra il bambino e la madre un legame che certamente continua ancora sulla linea tracciata dal suo istinto di conservazione personale, ma che si è reso indipendente da questo istinto e va molto di là da esso.

Dato questo tenero legame con la mamma, sembra che il bambino debba avere ogni possibilità di un tranquillo sviluppo fisico e mentale. Egli sarebbe contentissimo se sua madre non facesse altro che nutrirlo, prendersi cura di lui, amarlo.

Ma viene adesso il momento in cui il mondo esterno entra per la prima volta a turbare i rapporti tra il bambino e la mamma. Il bambino, che ha ora lasciato dietro di sè l'età del poppante e il primo anno di vita, impara ad un tratto che la sua mamma non appartiene soltanto a lui. La famiglia, della quale egli forma solo una piccola parte, non importante, ha altri membri, padre, fratelli, sorelle, della cui presenza soltanto adesso egli si accorge, ma che si ritengono altrettanto importanti quanto egli stesso considera di essere. E tutti, effettivamente, affermano un loro diritto al possesso della mamma.

E' facile comprendere che il bambino considera i fratelli e le sorelle come suoi nemici. E' geloso di loro e desidera che se ne vadano, in modo da ristabilire il primitivo stato di cose, che è il solo che gli piaccia.

Vi potete convincere di questa gelosia nei bambini osservando ad esempio il loro contegno alla nascita di un altro bimbo. Così una bimbetta di due anni, alla quale il padre mo-

strava con orgoglio il fratello neonato, attendendosi di vederle esprimere gioia e ammirazione, domandò semplicemente: « Quand'è che morirà di nuovo? ». Una madre mi raccontava che quando stava allattando il suo piccino, l'altro suo maschietto, di tre anni, venne proprio vicino a lei armato di un bastone o di altro oggetto a punta, e le fu molto difficile impedirgli di far del male al piccino. Questo genere di casi può moltiplicarsi all'infinito. E' un fatto positivo, che si sente dire di ferite inferte da bambini di due o tre anni ai loro fratelli o sorelle più piccoli, se essi sono stati lasciati, con poca prudenza, soli assieme. Noi non abbiamo alcuna ragione di non considerare molto seriamente questa gelosia dei bambini piccoli. Essa sorge dagli stessi motivi della gelosia degli adulti, e causa al bimbo la stessa somma di sofferenze che noi adulti proviamo nella vita, quando dei rivali sgraditi vengono a turbare i nostri rapporti con una persona amata. L'unica differenza è che il bambino è più limitato dell'adulto nelle sue azioni, e così il soddisfacimento dei suoi moti di gelosia non va più in là del desiderio: egli desidera che i fratelli e sorelle, che lo disturbano, se ne vadano, gli piacerebbe che morissero. Per il piccino che ancora non ha imparato ad afferrare il significato della morte, non vi è, al presente, alcuna differenza tra l'andarsene e il morire.

Questo desiderio di morte per i fratelli e le sorelle è assolutamente naturale da parte del bambino. Più il bimbo valuta il possesso della madre, tanto più violento è questo desiderio. Il bimbo, inoltre, è in principio completamente coerente nei suoi sentimenti di ostilità. Un conflitto emozionale sorge in lui solo quando osserva che la mamma, la quale ama quegli importuni fratelli e sorelle (cosa che egli non può assolutamente capire), esige ch'egli non abbia più quei cattivi desiderî, ma accetti di dividere la mamma stessa con loro, e persino li ami. Questo è il punto di partenza di tutte le difficoltà

nei legami sentimentali tra i fratelli e le sorelle. Voi sapete probabilmente, in base ad osservazioni compiute su bambini più grandicelli, come spesso « l'amore fraterno » rappresenti soltanto il desiderio dell'adulto che un tale amore esista realmente, e come diversa sia la relazione reale da quella immaginaria. E' inoltre una prova sorprendente dell'esattezza della situazione menzionata il fatto che la gelosia tra fratelli e sorelle sia molto minore quando i rapporti con la madre non sono così intimi. Nelle famiglie proletarie, dove la madre può dedicare minori cure ai suoi bambini, il senso della tenerezza che viene a mancare, al momento della nascita di bimbi più piccoli, è relativamente minore. Perciò si trova molto più amore e simpatia reciproca tra i bimbi della classe proletaria che non tra quelli di famiglie della classe media. In queste ultime ogni bimbo vede negli altri bambini della famiglia un rivale nei confronti di una vera proprietà; in conseguenza l'odio e la gelosia, aperti o nascosti, dominano i rapporti tra fratelli e sorelle.

Ma questo antagonismo sentimentale, in cui si trova implicato il bambino nei rapporti fraterni, è un preludio relativamente innocuo in confronto ad un altro conflitto emotivo molto più potente. I fratelli e le sorelle non sono gli unici rivali che gli contendono il possesso della mamma: il padre è assai più importante di loro.

Adesso il padre assume una doppia parte nella vita del fanciullo. Il fanciullo lo odia come rivale quando il padre fa la parte di possessore legittimo della mamma, quando conduce via la mamma, esce con lei, la considera come sua proprietà, e insiste nel voler dormire insieme a lei. Ma per tutto il resto il bimbo ama e ammira suo padre, fa assegnamento sul suo aiuto, crede nella sua forza e nella sua onnipotenza, e il suo più gran desiderio è quello di essere simile a lui in avvenire. Ed ecco sorgere nel maschietto l'inaudita difficoltà che a tutta prima sembra insolubile: amare ed ammirare una persona e

nello stesso tempo odiarla e volerla morta. Nei rapporti con i fratelli e le sorelle si trattava solo di reprimere i suoi cattivi desiderî per far piacere a sua madre. Qui per la prima volta un sentimento è in conflitto con un altro. Lascio a voi stessi immaginare le nuove difficoltà nelle quali il bambino si trova coinvolto a causa di questo conflitto: l'angoscia per la violenza dei suoi cattivi desiderî, il timore per la vendetta del padre e la perdita del suo affetto, la distruzione della pace e dell'innocuità nei suoi rapporti con la madre, la sua coscienza turbata e la sua terribile paura della morte. Dovrò ancora tornare, in altro luogo, su questo tema.

Voi sentite, probabilmente, che sarebbe assai interessante seguire la traccia dello sviluppo sentimentale del bambino, ma non vedete come questo abbia relazione col vostro lavoro particolare. I bambini con i quali avete a che fare sono assai più adulti, e hanno sorpassato da lungo tempo lo stadio di completa dipendenza dalla mamma, la precoce gelosia, e tutti i conflitti dei primi anni di vita descritti poc'anzi. Ma voi siete in errore. Ciò che voi scoprite nel Hort o nella scuola sono proprio i fenomeni derivati da questo primo periodo di vita. I bambini che voi indicate come litigiosi, poco socievoli, sempre scontenti di tutto, pongono i loro condiscepoli al posto dei loro fratelli e sorelle, e là, nella scuola, combattono con loro le battaglie che non furono capaci di terminare nelle proprie case. E i più adulti, che reagiscono con tanta violenza se voi cercate di esercitare su di loro la minima autorità, o quelli che sono così timidi da non osar nemmeno di guardarvi in faccia o di alzare la voce in classe, sono in verità gli stessi bambini, che hanno però trasferito su di voi il desiderio della morte del padre, e la difficile repressione di tale desiderio, con l'angoscia e la rinuncia che ne conseguono. Voi trovate qui la spiegazione di un fenomeno che vi ha sorpresi a tutta prima. E' un fatto che i bambini di sei anni portano con sè le loro reazioni già

pronte, e non fanno che ripeterle nei vostri riguardi. Ciò che si compie davanti ai vostri occhi è veramente l'aggiungersi e il ripetersi di vecchi conflitti, leggermente influenzati da voi.

Qui prevedo una vostra seconda obiezione. Voi pensate probabilmente che la famiglia quale io ve l'ho descritta non esista affatto, o almeno non nel caso della maggior parte dei bimbi con i quali avete da trattare. Voi trovate ben di rado una madre che dedichi ai suoi bimbi tante cure amorose e tanta tenerezza, e che la distribuisca con tanta imparzialità. Nè voi sapete troppo spesso di un padre che viva con la moglie in rapporti amichevoli, e che sia al tempo stesso oggetto di amore e di ammirazione per il suo figlioletto. Il quadro è di solito molto diverso.

Ma io avevo uno scopo ben definito nel descrivervi questa famiglia modello. Volevo porre davanti ai vostri occhi la posizione difficile del bambino, con i suoi sentimenti contraddittorî, anche quando il suo ambiente esterno possa considerarsi favorevole. Dove le condizioni esterne sono peggiori, e la vita famigliare più triste, il conflitto che perdura nell'intimo del bambino è ancora più duro.

Supponiamo che il bimbo non sia allevato dalla propria madre, ma sia messo a balia durante questo primo e più importante anno della sua vita, prima in un luogo, poi in un altro, o sia allevato in un ricovero, da bambinaie più o meno indifferenti, che cambiano di continuo. Non dobbiamo forse supporre che la mancanza di questo primo legame sentimentale avrà grande influenza, più tardi, su tutta la sua vita?

O supponiamo invece che il padre, preso come esempio dal fanciullo che cerca di camminare sulle sue orme, sia un ubriacone, o un pazzo, o un criminale. Allora lo sforzo di diventare simile al padre, che di solito è uno dei più grandi aiuti nell'educazione, conduce in questo caso il bambino direttamente alla rovina.

Quando i genitori sono divisi, e ognuno di essi cerca di attirare il bambino dalla sua parte, e di fargli apparire l'altra parte come colpevole, allora lo sviluppo sentimentale del bambino ne soffre, perchè la sua fiducia è stata scossa mentre le sue facoltà critiche erano state destate intempestivamente.

Voglio citarvi qui il giudizio di un ragazzo di otto anni, che faceva vani sforzi per riunire i suoi genitori che vivevano separati. Egli diceva: « Se mio padre non ama mia madre, allora mia madre non ama mio padre, allora essi non possono amare me. E allora non me ne importa di loro, e tutta la famiglia non vale nulla ». Le conseguenze che un bambino simile trae da questo stato di cose, sono di solito gravi. Egli agisce come l'impiegato di una ditta in fallimento, che ha perso ogni fiducia nei suoi principali e non prova di conseguenza alcun piacere nel lavorare.

Così il bimbo, in tali circostanze, sospende il lavoro — cioè il suo sviluppo normale è arrestato — e reagisce in maniera anormale alle anormali condizioni.

Concluderò qui la mia lezione. Vi ho posto dinnanzi il còmpito difficile di considerare i casi che accadono nei primi anni dell'infanzia, nella maniera che il metodo psicoanalitico può permetterci di ricostruire. Io non so fino a qual punto i particolari vi sembrino degni di fede, o se essi vi appaiano improbabili. Comunque, queste scoperte della psicoanalisi hanno aiutato a dirigere l'attenzione delle persone in genere sul significato degli avvenimenti dei primi anni infantili. Per terminare, il caso di cui mi accingo ora a darvi i particolari vi mostrerà i risultati pratici di tali considerazioni teoriche.

Poco tempo fa, in Germania, il tribunale dovette giudicare un caso di divorzio. Nel corso del dibattimento sorse la questione a quale dei genitori dovesse essere affidato un bimbo di due anni. L'avvocato della parte del padre mostrava come la moglie, per molti tratti del suo carattere, non avesse le qua-

lità volute per educare il bambino. A questo il legale della moglie obiettava che per un bambino di soli due anni non si poteva parlare di educazione, ma semplicemente di sorveglianza. Per venire ad una decisione su questo punto, fu chiesta l'opinione degli esperti circa l'epoca nella quale poteva dirsi che cominciasse l'educazione di un bambino. Gli specialisti che furono chiamati appartenevano solo in parte alla scuola psicoanalitica, e per il resto seguivano indirizzi scientifici ufficiali. Ma essi furono unanimamente d'accordo nel dire che *l'educazione di un bimbo comincia nel suo primo giorno di vita.*

Noi abbiamo ogni ragione di credere che prima delle scoperte della psicoanalisi gli esperti avrebbero concluso diversamente.

LEZIONE II:

La vita istintiva infantile

Signore e Signori,

Io non mi sento affatto sicura di come voi avrete accolto le mie esposizioni dell'ultima lezione, ma oso supporre che l'impressione da voi riportata sia duplice. Da un lato, voi pensate forse che io vi ho informato, con molta enfasi superflua, di fatti a voi già ben noti. Voi credete forse ch'io ritenga, erroneamente, che noi siamo ancora nel periodo in cui i maestri giudicavano i loro allievi come unità staccate dalle loro famiglie. Dimentico, voi direte, che in oggi anche il più giovane dei maestri, quando gli si presentano delle difficoltà, pensa per prima cosa all'ambiente famigliare del bambino, e alla possibilità di un'influenza nociva esercitata su di lui dai genitori e dalla sua posizione tra i fratelli e le sorelle: vale a dire, agli effetti prodotti sul bambino dal fatto che egli sia il figlio maggiore o il minore, o quello di mezzo nella famiglia. E che voi cercate sempre di spiegare la condotta che il fanciullo tiene a scuola in base al modo con cui egli è trattato in casa. Voi sapevate benissimo, molto prima del mio corso, che il carattere del bambino era da ricondursi alle esperienze vissute in famiglia. D'altra parte pensate che io vi abbia esposto questi semplici fatti con molta esagerazione. Vi sembrerà ch'io abbia interpretato

sempre i sentimenti e le azioni dei piccoli confrontandoli con le equivalenti manifestazioni degli adulti, ch'io descriva la condotta infantile col linguaggio che di solito si usa soltanto per la condotta delle persone adulte. Così io avrei convertito gli abituali attriti del bambino con i suoi fratelli e sorelle in serî desiderî di morte, e l'innocente e tenero legame del bimbo con la sua mamma, nell'amore di un uomo che desidera sessualmente una donna. A voi sembra naturalissimo che il bimbo, nella vita intima di tutti i giorni con suo padre, giunga a rendersi conto del potere superiore di lui, e si sottometta a malincuore all'autorità paterna e alle restrizioni imposte alla sua libertà. Nella mia esposizione un conflitto simile sorgerebbe fra padre e figlio come *Schiller* lo descrive nel « Don Carlos ». Voi avete già sentito riferire, con stupore, che la psicoanalisi è andata così oltre da paragonare la situazione emozionale del bimbo piccolo con quella di Edipo re della storia greca, che uccise suo padre e possedette sua madre. Così, io vi avrei semplicemente dato la prova, con le mie argomentazioni, che i pregiudizî da voi provati sinora verso la psicoanalisi non erano senza fondamento, ed avrei soltanto mutato questi pregiudizî in un giudizio motivato, cui siete ora giunti attraverso la vostra personale esperienza. Non appoggerò pel momento con argomentazioni il punto di vista psicoanalitico. Vi prego soltanto di voler sospendere per un poco la vostra opinione al riguardo.

Torniamo ancora una volta al verdetto emesso dal tribunale tedesco, col quale, come vi ho accennato, la psicoanalisi si trova completamente d'accordo. Che concetto possiamo avere noi di un'« educazione » che cominci sin dal primo giorno di vita? Che cosa c'è invero da educare nella minuscola creatura, così simile a un animaletto, dei cui processi mentali conosciamo sinora così poco? Dove può qui aver presa il lavoro educativo? Secondo la mia descrizione, appena abbozzata, della vita intima del bimbo, e delle sue relazioni con le persone che lo circon-

dano, qualcuno forse potrà pensare che la risposta sia semplice. Il còmpito educativo, nel caso del bambino, dovrebbe esser quello di reprimere sia i suoi cattivi desiderî contro i fratelli e il padre, sia la loro pratica realizzazione.

Ma da un più attento esame, questa definizione del primo periodo di educazione appare poco soddisfacente ed anche un tantino ridicola. Il bambino si trova debole e impotente tra gli adulti che lo circondano. Noi sappiamo che soltanto la premura dei suoi familiari può preservarlo dall'annientamento. Ogni confronto tra la sua forza e quella delle persone a lui vicine può risolversi soltanto a suo svantaggio. Egli non può nutrire perciò la minima prospettiva di mettere in atto le sue pericolose intenzioni. E' vero che dai tribunali correzionali e dalle cliniche pediatriche abbiamo appreso che talvolta dei fanciulli hanno fatto la parte del padre verso la madre nel modo più completo compatibile con il loro sviluppo fisico, o nei quali una bambina è stata posseduta dal padre. Ma in tutti questi casi non è mai stata la forza e l'energia del fanciullo quella che ha servito per tradurre in atto questo compimento insolito dei suoi desiderî impulsivi, ma sono stati bensì gli atteggiamenti anormali degli adulti, che sfruttavano i desiderî che il bimbo aveva nei loro riguardi per soddisfare i loro gusti depravati. Nella vita di oggigiorno è di solito molto più importante proteggere il bimbo contro l'ira del padre, che non il padre dall'ostilità del bimbo.

Perciò il problema circa la definizione dell'educazione nel primo anno di vita è ancora da risolvere, e ne conosciamo assai poco il vero contenuto. Forse troviamo una nuova base per rispondere a questa domanda se — mi riferisco ancora al verdetto legale citato poc'anzi — confrontiamo le due opinioni circa la *cura* del bambino e circa la sua *educazione*. Non vi è alcuna difficoltà a definire ciò che è la « cura del bambino ». L'allevamento del bimbo consiste nel soddisfare i suoi bisogni.

Chi lo ha in cura soddisfa la sua fame, lo mantiene pulito (probabilmente quest'ultima cosa risponde più al desiderio dell'adulto che al bisogno del bimbo), guarda di tenerlo caldo e tranquillo, e lo protegge dai fastidî e dai pericoli della vita; dà al bimbo tutto ciò di cui esso ha bisogno senza chiedergli nulla in cambio. L'educazione, viceversa, gli chiede sempre qualche cosa.

Mi condurrebbe molto al di là delle mie intenzioni il cominciare qui a descrivervi gli scopi innumerevoli perseguiti dall'educazione nel passato e nel presente. Gli educatori, vale a dire quegli adulti che circondano il bambino, vogliono sempre ch'egli faccia ciò che conviene a loro, e che varia per conseguenza secondo l'epoca, la posizione, il rango sociale, il partito politico, ecc. degli adulti. Ma tutte queste svariate mire hanno un tratto in comune. Lo scopo universale dell'educazione è sempre quello di rendere il bambino una persona adulta, che non sia molto diversa dalle persone adulte che lo circondano. Avremmo dunque qui il punto di partenza dell'educazione. Essa si applica a tutto ciò che nel bambino è diverso dall'adulto, ossia alla condotta infantile. Perciò la nostra risposta circa la prima educazione dev'essere la seguente: l'educazione lotta con la natura del bambino e (come le persone grandi abitualmente le chiamano) con le sue brutte abitudini.

Sarebbe un errore, da parte mia, risparmiarvi l'enumerazione delle brutte abitudini infantili per il fatto che ogni maestro e ogni educatore le conosce per osservazione propria. Ciò che il bimbo manifesta nelle scuole pubbliche è solo un debole riflesso di quel che di originario è in lui. Una vera descrizione di questi tratti caratteristici si potrebbe avere soltanto dalle persone che sono continuamente in contatto col bambino, dalla prima infanzia sino al suo 5° anno di vita. Quando s'interrogano queste persone, si sentono frasi come le seguenti: « Il bambino è insopportabilmente egoista e privo di riguardi; si

preoccupa soltanto di fare a modo suo e di soddisfare i proprî desiderî, e gli è del tutto indifferente se ciò dispiaccia agli altri o meno. E' sporco e poco appetente; non ha riguardo a toccare le cose più disgustose, e persino a portarle alla bocca. Non ha alcun pudore per ciò che riguarda il suo corpo, ed è curioso di scoprir le cose che gli altri cercano di tenergli nascoste. E' ghiotto ed ingordo. E' crudele verso tutti gli esseri viventi più deboli di lui, ed ha uno sfrenato desiderio di distruggere gli oggetti inanimati. Ha una quantità di difettacci per ciò che riguarda il suo corpo: si succhia le dita, si morde le unghie, si stuzzica il naso e si balocca con i suoi organi genitali: fa tutto questo con la più grande passione, si volge con impeto ovunque lo porti il desiderio, per soddisfarlo senz'altro, e non può tollerare il minimo indugio ». Di due cose principalmente si lagnano i genitori nel descrivere i bambini. Una è un sentimento di disperazione, inerente al fatto che appena hanno tolto al bimbo una brutta abitudine, eccone un'altra a prenderne il posto; l'altra è il non poter capire da dove tali brutte abitudini gli vengano: non certo dall'esempio dei suoi genitori; ed essi hanno avuto inoltre tanta cura di tener lontano il loro piccino dai cattivi bambini!

Voi direte che questo resoconto delle caratteristiche infantili è piuttosto un'accusa che una constatazione obiettiva. Ma gli adulti, in fatto di tratti caratteristici dei bambini, non hanno mai assunto un atteggiamento obiettivo. L'educazione, dal punto di vista del bambino, appare da varî secoli come un severissimo maestro, che viene, già prevenuto e incollerito, a indagare ogni faccenda dei proprî alunni. Non gli riuscirà mai di sapere la verità di fatto e di conoscere i rapporti tra gli avvenimenti, se non imparerà a rimandare prudentemente la condanna sino alla fine della sua investigazione. Le « brutte abitudini » dei bambini (come le chiamano i genitori) non sono altro che una massa disordinata e caotica di tratti caratteristici. Non si

può far altro che lamentarsene! Ma sinora neanche la scienza ha considerato il bambino sotto una luce più obiettiva. Essa ha adottato l'espediente di negare tuti quei tratti che le sembrava non rientrassero nel quadro che (partendo da ipotesi diverse) aveva dipinto in merito alla natura del bimbo. Fu la psicoanalisi a liberarsi per prima dai giudizî, dalle ipotesi e dai concetti con i quali gli adulti hanno avvicinato da tempo immemorabile questo argomento: a valutare, cioè, la natura dei bambini. In tal modo molte cattive abitudini, sinora del tutto inesplicabili, le apparvero comporsi da se stesse in un tutto organico, e in maniera sorprendente. Invece che di peculiarità arbitrarie, essa scoperse che si trattava di una serie inevitabile di avvenimenti in rapporto con gli stadî dello sviluppo, così come li abbiamo riconosciuti da tempo nello sviluppo fisico del corpo. La psicoanalisi ha trovato anche la risposta alle due lagnanze principali dei genitori riguardo ai loro bambini. Il rapido mutare da una brutta abitudine ad un'altra, e l'averle acquistate senza alcuna influenza esterna, cessarono di essere problemi quando le brutte abitudini apparvero non già deplorevoli e casuali anormalità del bambino, ma bensì gli anelli normali e naturali di una catena predeterminata di evoluzione.

Il primo indizio relativo all'ordine in cui queste manifestazioni si presentano fu l'osservare che le parti del corpo sulle quali il bambino esercita le sue brutte abitudini non erano scelte a caso, ma erano limitate secondo un ordine stabilito. Voi ricorderete forse che nella nostra prima conversazione indicammo il legame affettivo che esiste sin dall'inizio tra il bimbo e la sua mamma, sin da quando cioè essa gli offre nutrimento e cure. Il primo malvezzo del bimbo deriva dalla stessa causa ed è connesso alla medesima situazione. Nelle prime settimane della sua esistenza, il cibo forma la parte più importante della sua vita, e in quel momento la bocca e tutto ciò che ad essa si connette è per lui la parte più importante del suo corpo. Il bimbo trova

molto piacevole succhiare il petto materno, e ottenere con la sua bocca il fluire del latte; e il desiderio che questa esperienza piacevole continui e si ripeta rimane in lui anche quando la sua fame è soddisfatta. Egli impara presto a procurarsela ancora, indipendentemente dal cibo e dalla persona che lo allatta, succhiando il proprio dito. Noi diciamo allora che il bimbo « poppa ». La sua faccia, mentre fa questo, ha la stessa espressione beata di quando la madre lo allatta, e perciò noi non abbiamo avuto mai dubbî circa il motivo di questo suo atto di succhiare. Noi vediamo che il bimbo « poppa » perchè questo atto gli dà piacere. Il piacere di succhiare, che era in principio solo concomitante al suo cibarsi, è diventato ora un piacere indipendente, e questa attività di cui il bimbo gode, e che gli adulti biasimano, è considerata una brutta abitudine. In questo periodo l'attività della sua bocca, che è causa di sensazioni piacevoli, non è certo limitata al prendere il nutrimento e al succhiare. Il bambino si comporta come se volesse far conoscenza, per mezzo della bocca, col mondo intero che si trova alla sua portata. Egli morde, lecca e assaggia tutto ciò che gli sta vicino: caratteristiche, queste, che certo non vengono approvate dagli adulti che lo circondano, per la difficoltà che provano nel tenere il bambino pulito, e il pericolo che ne deriva alla sua salute. La parte preminente assunta dalla bocca, quale sorgente di tale godimento, dura più o meno durante tutto il primo anno di vita. Se ricordate ora la nota lista di « accuse » contro il bimbo, vi troverete altre cattive abitudini che hanno certamente le loro origini in questo periodo, ma che continuano in un'età assai più avanzata. Mi riferisco alla ghiottoneria e all'ingordigia.

Anche la zona che segue, e che occupa adesso il primo piano sostituendo la bocca, è determinata dalle esperienze esterne. Sino a questo momento il mondo degli adulti è stato molto tollerante verso il bambino, occupandosi di lui quasi unicamente per circondarlo di cure, e solo volendo ch'egli pren-

desse abitudini di ordine e di regolarità nell'orario dei pasti e del sonno. Ma adesso entra gradatamente nella vita del bimbo un fattore molto importante: gli si insegna ad esser pulito. La madre o la bambinaia cercano di togliergli l'abitudine di bagnarsi e di sporcarsi. Non è facile insegnare al bambino il controllo di queste funzioni, e si potrebbe dire che per quanto concerne l'educazione del bimbo tutto il secondo anno di vita è preso dagli sforzi, talora non poco energici, rivolti a tale scopo.

Ma voi penserete che non si ha davvero il diritto di accusare il bambino di cattive abitudini per il fatto che occorre tanto tempo a insegnargli ad esser pulito; e che i suoi muscoli sfinterici non possono essere ancora tanto sviluppati da permettergli di ritenere l'orina e di regolare la defecazione. Ciò è giustissimo per quanto riguarda il primo periodo di educazione alla pulizia, ma più tardi si ha un'impressione diversa. Un'osservazione più attenta del bimbo fa nascere il sospetto che egli non sia più incapace, a un certo punto, di tenersi pulito, ma difenda invece semplicemente il suo diritto ad espellere gli escrementi quando gli piaccia, e che non voglia permettere ad alcuno di togliergli il diritto che ha su questo prodotto del proprio corpo. Il bimbo mostra un interesse straordinario alle proprie feci, cerca di toccarle, di giocarci, e persino, se non ne è impedito al momento opportuno, di portarsele alla bocca. Anche qui noi possiamo spiegarci facilmente, dall'espressione della sua faccia e dall'ardore che mostra in questa occupazione, il motivo del suo agire: questo procura al bambino un piacere evidente, è una cosa piacevole. Ma tale piacere non ha nulla a che fare, adesso, con la forza o la debolezza dei muscoli sfinterici dell'ano. Proprio come il bambino, prendendo il cibo dal seno materno, aveva scoperto una soddisfazione di più nel piacere inerente a tutto ciò che era connesso con la sua bocca, così egli prova adesso un'altro vantaggio addizionale, un piacere anale connesso alla defecazione. La zona intorno al suo ano diventa

allora la parte più importante del suo corpo. Proprio come, nel periodo dell'allattamento, il bimbo aveva cercato sempre di procurarsi un godimento mediante la bocca, indipendentemente dal fatto del cibarsi, così egli cerca adesso, trattenendo le sue feci e trastullandosi con quella parte del corpo, di procurarsi un godimento analogo. E se l'educazione gli impedisce energicamente di farlo, egli si attaccherà ancora al ricordo di quel piacere prima tanto apprezzato, dandosi a giochi più legittimi, adoperando sabbia, acqua, mota e, più tardi, imbrattando coi colori.

Gli adulti si sono sempre lagnati, in questo periodo, che il bimbo è sporco e poco appetente; ma nello stesso tempo si sono sentiti sempre disposti a scusarlo: esso, secondo loro, è ancora così piccolo e sciocclierello, il suo senso estetico non è appunto ancora tanto coltivato da fargli capir bene la differenza tra pulito e sporco, o il suo senso dell'odorato non è abbastanza sviluppato per potergli far distinguere tra un odore buono e uno cattivo. Io credo che coloro che osservano i bambini commettano qui un errore dovuto a un preconcetto. Chiunque abbia osservato con cura un piccino di circa due anni, deve aver notato che egli distingue gli odori con grande esattezza. La differenza tra gli adulti e lui consiste nel diverso apprezzamento dei varî odori. Il profumo di un fiore qualsiasi, che delizia un adulto, lascia il bimbo del tutto indifferente, a meno che egli non sia stato abituato a dire « ah! » mentre lo annusa. Bisogna riconoscere invece che ciò che per noi puzza, è odoroso per il bambino. Naturalmente si può, volendo, considerare « cattivo » il comportamento del bambino perchè gli piacciono gli odori disgustosi.

Noi troviamo un ripetersi di questi apprezzamenti degli adulti per ciò che riguarda altre singolarità infantili. Per molti secoli si è osservata la crudeltà dei bambini senza spiegarla altrimenti che con una « incomprensione » infantile. Quando un bimbo strappa via le gambe e le ali delle farfalle e delle mosche, uccide o tortura gli uccelli, o sfoga la sua smania di

distruzione sui balocchi o sugli oggetti di uso quotidiano, lo si scusa allegando la sua incapacità a immedesimarsi nei sentimenti di esseri vivi e diversi da lui, o la sua scarsa comprensione del valore delle cose. Ma la nostra osservazione c'insegna qualcosa di diverso. Noi riteniamo che il bimbo torturi gli animali non perchè non capisca che questo reca loro un tormento, ma appunto perchè desidera di procurar loro delle sofferenze, e perchè i piccoli, deboli insetti sono in questo riguardo le creature meno pericolose e più adatte. Il bimbo distrugge gli oggetti perchè il loro vero valore, paragonato alla gioia che prova nel distruggerli, non vien tenuto da lui in alcuna considerazione. Ma noi possiamo indovinare il movente che lo spinge ad agir così, al pari di come facemmo quando si succhiava il pollice o si trastullava con cose sporche, dall'espressione del suo volto, e dalla gioia ardente con la quale persegue il suo scopo. Si tratta, anche qui, del piacere che il suo agire gli procura.

Quando gli insegnamenti relativi alla pulizia hanno raggiunto il loro scopo, e il bimbo, malgrado la sua opposizione, ha imparato a controllare le funzioni escrementizie, la zona intorno al suo ano perde importanza quale mezzo di ottenere sensazioni gradevoli. Al suo posto, e come ancora più importante, subentra un'altra parte del corpo. Il bimbo comincia a trastullarsi con i suoi organi genitali. In questo periodo la sua sete di sapere è diretta a scoprire la differenza tra il proprio corpo e quello dei suoi fratelli e sorelle, o compagni di gioco. Egli prova gusto a mostrar nude le sue parti sessuali ad altri bambini, e chiede, in cambio, di vedere le loro. La sua passione di far domande, di cui i genitori si lagnano, si fonda su questi problemi — la differenza tra i sessi, e il rapporto relativo, assai oscuro, con l'origine dei bambini. Ma il punto culminante nello sviluppo raggiunto dal bambino proprio in que-

st'epoca, cioè nel suo 4° o 5° anno, sembra agli adulti che lo stanno educando il colmo di ciò che è riprovevole in lui.

Noi sappiamo che il bimbo agisce, durante l'intero periodo di sviluppo sin qui descritto, come se non vi fosse nulla di più importante che sfruttare le sue fonti di piacere e sfogare i suoi istinti; mentre l'educazione procede come se il prevenire queste tendenze fosse il più importante dei suoi còmpiti. Di conseguenza sorge una specie di guerriglia ostinata e incessante tra l'educatore e il bambino. L'educatore vuole sostituire all'amore per la sporcizia il disgusto, alla spudoratezza il senso della vergogna, alla crudeltà la compassione, e alla smania di distruggere l'inclinazione a tener di conto le cose. La curiosità e il desiderio di toccare il proprio corpo devono essere eliminati mediante proibizioni; la mancanza di riguardo per gli altri deve essere sostituita dal riguardo, l'egoismo dall'altruismo. L'educazione mira così man mano ad ottenere esattamente l'opposto di quanto vuole il bambino; ad ogni istante le appare desiderabile il contrario di ciò che il bimbo ha trovato per sfogare i suoi istinti. Come abbiamo visto, il conseguimento del piacere forma per il bambino lo scopo principale della vita; l'adulto vuole invece insegnargli a considerare i diritti del mondo esterno come più importanti che non le esigenze istintive. Il bambino è impaziente, non sopporta alcun indugio e agisce sempre per l'attimo presente; la persona adulta gl'insegna a posporre il soddisfacimento dei suoi istinti e a darsi pensiero dell'avvenire.

Vi avrà colpito il fatto che la mia descrizione non ha posto alcuna distinzione essenziale tra il piacere ottenuto col poppare e quello ottenuto col giocare coi genitali, vale a dire con la masturbazione. Tale distinzione non esiste, infatti, dal punto di vista psicoanalitico. Tutti gli atti che dànno piacere, descritti sinora, sono degli sforzi verso la soddisfazione di impulsi istintivi infantili. La psicoanalisi dà a tutti ugualmente un signifi-

cato sessuale, sia che riguardino gli organi sessuali veri e proprî, sia che riguardino la bocca, oppure l'ano. La funzione che i genitali adempiono nel 4° o 5° anno di vita del bimbo è esattamente quella che compie la bocca nel primo anno, o l'ano nel 2°. La zona genitale ci appare tanto più significativa, retrospettivamente, se la si considera dal punto di vista della vita sessuale degli adulti, della quale i genitali sono gli organi esecutori. Ma anche così considerate, le zone che procurano piacere nella prima infanzia conservano pure un certo significato: il piacere che ne deriva serve come preparazione e introduzione all'atto sessuale vero e proprio.

Il fatto che le parti del corpo dalle quali il bimbo piccolo ottiene i suoi primi piaceri sensuali abbiano una parte (benchè subordinata) nella vita sessuale dell'adulto, non vi sembrerà forse una ragione sufficiente per designare queste zone del corpo, e l'attività infantile volta a ricavarne piacere, come sessuali nello stesso senso in cui si considera l'azione diretta degli organi genitali. Ma la psicoanalisi giustifica questa classificazione basandosi sopra un'ulteriore circostanza. Vi sono casi anormali nei quali l'uno o l'altro di questi impulsi infantili si rifiuta di sottoporsi al primato della zona genitale, e si mantiene dominante nella vita adulta. Le persone di tal genere vengono designate come « pervertite ». E' caratteristico in loro il fatto che per una parte molto importante della loro vita, cioè per quanto riguarda la sessualità, esse sono rimaste allo stesso livello di un bimbo piccolo, o forse anche vi sono ritornate, in questa o in quell'epoca.

La comprensione di queste anormalità nella vita sessuale adulta ci rende forse ora possibile, per la prima volta, di capire perchè l'educatore ponga tanto zelo nel reprimere nel bimbo il soddisfacimento dei suoi impulsi. Le fasi di sviluppo che il bimbo attraversa sono semplicemente delle tappe per arrivare ad una mèta prestabilita. Quando una di queste fermate appare

troppo attraente, vi è pericolo che il bimbo cominci a indugiarvisi e vi si stabilisca poi in permanenza, rifiutando di continuare il viaggio o di progredire ulteriormente. Molto prima che vi fosse la minima base scientifica a favore di questa concezione, gli educatori di ogni epoca hanno agito come se riconoscessero tali pericoli. Perciò essi hanno sempre considerato come loro còmpito quello di sospingere il bimbo attraverso le varie fasi del suo sviluppo senza mai lasciargli ottenere una vera soddisfazione o un'acquiescenza rispetto ad alcuna di esse, eccettuata l'ultima.

I mezzi che gli educatori hanno avuto a disposizione, da tempo immemorabile, nella loro lotta per impedire al bimbo di ottenere questa temuta soddisfazione, sono di due specie. Il bimbo viene ammonito così: « Se tu seguiti a poppare, ti sarà tagliato il pollice »: una minaccia, questa, che le bambinaie e i libri di figure (v. ad esempio il *Pierino porcospino*) sono abituati a rinnovare in ogni occasione e con ogni specie di varianti. Essi cercano di impaurire il bimbo di fronte ad una violenza effettiva, di fargli cioè temere il danneggiamento arrecato ad una parte del suo corpo, tanto necessaria ed apprezzata, e di farlo così rinunciare ad un certo genere di godimenti. Oppure gli si dice: « Se tu fai questo, non potrò più volerti bene! » Qui il bambino è posto di fronte alla possibilità di perdere l'affetto dei genitori. Ambedue le minacce riescono efficaci, data la posizione in cui si trova il bimbo, posizione che noi abbiamo già imparato a comprendere durante l'ultima lezione: vale a dire la sua completa debolezza e impotenza di fronte al mondo adulto tanto più forte e il suo esclusivo legame affettivo con le persone dei genitori.

Ambedue i mezzi riescono di solito ugualmente efficaci. Sotto l'impressione di questi tremendi pericoli il bimbo impara effettivamente a rinunciare alle sue intenzioni originarie. In principio egli simula soltanto di aver mutato il proprio atteg-

giamento, per timore o per amore: comincia a chiamare orribile ciò che gli sembra gradevole, e ciò che invece è spiacevole per lui, lo definisce come bello e come buono. Via via che assimila il punto di vista degli adulti, egli accetta poi anche in realtà i loro apprezzamenti. Comincia adesso a dimenticare di aver sentito altra volta in modo diverso, nega grado a grado tutto ciò che aveva originariamente desiderato, e previene il ritorno dei suoi godimenti infantili trasformando nel loro opposto i sentimenti connessi alla soddisfazione di un tempo. Più questa trasformazione è completa, tanto più gli adulti sono soddisfatti degli sforzi educativi compiuti.

Questa rinunzia, imposta al bambino, al piacere derivato dai suoi impulsi infantili, ha due effetti di grande importanza sulla sua evoluzione psichica. Egli applica ora senza pietà al resto del mondo la norma che gli è stata imposta, diventa cioè per tutta la vita intollerante verso coloro che non hanno conseguito il suo stesso sviluppo e che ancòra si concedono una soddisfazione attingendo all'una o all'altra di queste sorgenti. L'indignazione morale che vien destata in lui in tali occasioni è la misura dello sforzo ch'egli ha dovuto compiere per dominare la sua vita istintiva infantile.

E come egli si rifiuta di ricordare le dilettose esperienze un giorno tanto apprezzate, così scaccia dalla sua memoria anche quell'intero periodo della sua vita, con tutto ciò che esso portava seco di sensazioni e di esperienze. Dimentica il proprio passato, che ora, se si volge indietro, può solo sembrargli indegno e ripugnante. Ma proprio perciò esiste adesso quella lacuna nella sua memoria, quella barriera impenetrabile e quella inaccessibilità riguardo alle prime e più importanti esperienze infantili, che tanto ci hanno sorpreso nella nostra prima riunione.

LEZIONE III:

Il periodo di latenza

Signore e Signori,

Nelle prime due lezioni vi ho tenuti molto lontani dalla sfera dei vostri interessi particolari. Ho attirato la vostra attenzione sullo stato affettivo e sullo sviluppo degli istinti del bambino piccolissimo — un soggetto che voi molto probabilmente pensate debba avere un significato pratico solo per le mamme, le bambinaie e, al più, per i maestri dei giardini d'infanzia. Non vorrei che pensaste, vedendo la materia che scelgo di trattare con voi, che io non stimi al loro giusto valore i problemi che vi si affacciano nell'adempimento del vostro lavoro con bimbi più grandi. Ma il mio scopo era quello di mostrarvi, nel corso di queste lezioni, molte idee fondamentali della psicoanalisi; e per poterle sviluppare efficacemente a vostra intenzione, io avevo bisogno di un materiale molto specifico, quale solo può esserci fornito dai primi anni dell'infanzia.

Esaminiamo ciò che avete già imparato di quanto avete udito da me circa la dottrina psicoanalitica, in modo che io possa alla fine giustificare i sentieri tortuosi per i quali vi ho condotto.

Vi ho detto sin dal principio che gli esseri umani conoscono solo un frammento della loro vita interiore, e nulla sanno dei molti sentimenti e pensieri che si svolgono dentro di loro — vale

a dire che tutti questi processi si svolgono *inconsciamente*, senza che la loro coscienza li avverta. Voi siete stati tentati di rispondere che dovremmo essere modesti: nella gran massa di stimoli che premono l'uomo dall'esterno e dall'interno, stimoli che egli riceve ed elabora, non sarebbe assolutamente possibile che egli avesse coscienza di tutto: basterebbe che uno sapesse le cose più importanti che lo riguardano. Ma l'esempio della profonda lacuna della memoria, nella quale sono sommersi gli anni infantili di ognuno, ha dovuto scuotere questo vostro modo di vedere. Noi abbiamo visto che l'importanza di un avvenimento qualsiasi non è affatto una garanzia perchè esso si mantenga nella nostra memoria; sono invece proprio le impressioni più importanti quelle che di solito sfuggono al nostro ricordo. Nello stesso tempo l'esperienza ci mostra che questa parte sommersa del nostro mondo interno possiede l'inquietante caratteristica di conservare la sua forza dinamica anche quando sparisce dalla memoria. Essa esercita un'influenza ben determinata sulla vita del bimbo, plasma i suoi rapporti con le persone che lo circondano, e si manifesta nella sua condotta quotidiana. Questa duplice caratteristica delle esperienze infantili, così contraria alle nostre aspettative, questo loro eclissarsi nel buio mentre mantengono tutta la loro efficacia, ha potuto darvi una chiara idea del concetto dell'« inconscio » in psicoanalisi.

Voi avete altresì imparato come possa avvenire la dimenticanza delle impressioni importanti. Il bambino sarebbe probabilmente molto incline a ricordare volentieri i suoi primi desiderî, e le soddisfazioni dei suoi impulsi, da lui tanto apprezzate. Egli cede ad una pressione esterna quando li abbandona, respingendoli con dispendio di energie, e infine non volendone più sentir parlare.

Voi avete inoltre appreso che l'educazione non è ancora soddisfatta, dopo questo atto di « rimozione » compiuto dal bimbo. Essa teme evidentemente che le caratteristiche, allonta-

nate con tanta difficoltà, possano in un'occasione favorevole riemergere dal profondo. Essa non si accontenta perciò di togliere al bimbo un'abitudine che ritiene cattiva, ma si sforza di porre ogni ostacolo al pericolo di vederla risorgere. Avviene così il capovolgimento delle qualità e dei sentimenti originarî nel loro opposto, come vi ho già descritto.

Supponiamo per un momento che un bimbo di appena due anni abbia il desiderio di mettere in bocca i suoi escrementi. Egli impara, sotto l'impulso dell'educazione, non solo a respingere un'azione che egli giudica adesso come sporca, e a rinunciare al suo desiderio primitivo, ma anche a provarne disgusto. Egli prova dunque un senso di nausea se si interessa ai proprî escrementi, e gli viene voglia di sputare. Evidentemente questa è la risposta al desiderio originario di mettersi qualcosa in bocca. Usare la bocca per un'azione simile gli diventa quasi impossibile, dato questo suo sentimento di schifo.

Questa qualità acquistata più tardi, sorta da un conflitto e come reazione ad un impulso infantile, è chiamata dalla psicoanalisi una « formazione reattiva ». Quando più tardi si scopre in un bambino un insolito sentimento di compassione o di pudore, quando gli si vede facilmente provare un senso di schifo, si può ritenere per certo che nei suoi primi anni egli sia stato particolarmente crudele, spudorato o sporco. E' essenziale che questa reazione sia violenta, in modo da prevenire una ricaduta nelle abitudini di prima.

Ma questo cambiarsi nell'opposto, in una « formazione reattiva », è solo uno dei modi con i quali il bimbo può liberarsi di un suo attributo. Un altro modo è quello di trasformare una attività non desiderata in una più gradita. Vi ho già dato un esempio di questo genere. Il bimbo piccolo, che s'interessa volentieri ai proprî escrementi, non ha bisogno di rinunziare completamente a questo piacere per evitare i rimproveri degli educatori. Egli può cercare di trovargli un piacere sostitutivo, mu-

tando per esempio nei giochi con la sabbia e con l'acqua il piacere di giocare con l'orina e con le feci; e secondo le occasioni che gli sono date, costruisce edifici in una cassa di sabbia, o scava in giardino, o traccia canali, proprio come le bambine piccole imparano a lavare i vestitini delle bambole. Il piacere di imbrattare qualcosa è, come si è già detto, continuato con l'uso dei colori, o dei gessi colorati. In ognuna di queste occupazioni, pienamente ammesse dalla società e spesso utili, il bambino prova, almeno in parte, il piacere goduto prima. A questo raffinarsi di un impulso, a questo suo deviare dall'una all'altra mèta, giudicata dagli educatori di ben più alto valore, la psicoanalisi ha dato il nome di « sublimazione ».

Voi siete stati in grado, peraltro, di raccogliere dalle lezioni precedenti qualcosa di più che non la semplice definizione di alcune tra le concezioni fondamentali della psicoanalisi. Voi avete appreso che vi sono determinati nessi rappresentativi, gruppi o complessi di rappresentazioni, che hanno una parte eminente nella vita affettiva del bimbo. Essi dominano certi anni della sua vita, poi vengono rimossi, e non si possono più scoprire senz'altro nella coscienza degli adulti. I rapporti del bimbo piccolo con i suoi genitori sono un esempio di un tale gruppo di rappresentazioni. La psicoanalisi, come avete già udito, ha scoperto dietro questi rapporti gli stessi motivi e desiderî che determinarono le azioni del re Edipo, e ha dato ad essi il nome di « complesso edipico ». Un altro simile complesso di idee si può vedere nell'effetto delle minacce usate dall'educatore per rendere il bimbo sottomesso ai suoi desiderî. Siccome il significato di queste minacce — anche se appena accennate — è di tagliare una parte importante del corpo del bimbo — la mano, o la lingua, o il membro — la psicoanalisi ha chiamato questo complesso: « complesso di evirazione ». Inoltre, nella mia prima comunicazione, avete appreso che il modo nel quale il bimbo vive questi primissimi complessi (specialmente i suoi

rapporti con i genitori) servirà di modello a tutte le sue esperienze future. C'è in lui una forza che lo costringe a ripetere negli anni successivi le stesse espressioni di amore e di odio, di ribellione e di sottomissione, di infedeltà e di affezione da lui primamente vissute. Non è senza importanza per la susseguente vita del bimbo che egli provi una costrizione interna a scegliere le sue relazioni amorose, i suoi amici, e persino il suo ambiente professionale in modo tale che ciò sia una ripetizione possibilmente invariata delle esperienze sommerse della sua infanzia. Noi diciamo, come vedeste nell'esempio dei rapporti dello scolaretto con i suoi maestri, che il bimbo « trasferisce » il suo atteggiamento sentimentale dal suo passato ad una persona del tempo attuale. E' ovvio che il bimbo debba molto spesso non comprendere o reinterpretare la vera situazione attuale, e debba forzarne il senso in mille modi, per rendere possibile una simile « traslazione » di sentimenti. Voi avete trovato infine, nella mia descrizione dello sviluppo degli istinti infantili, una conferma all'asserzione, così spesso udita, che la psicoanalisi estende il concetto del sessuale di là da tutti i limiti stabiliti sinora, e che essa designa come « sessuale » una serie di comportamenti infantili che erano stati considerati prima d'ora come completamente innocui e molto lontani da alcunchè di « sessuale ». La psicoanalisi, contrariamente a tutti gli insegnamenti che avete potuto ricevere sinora, asserisce che gli istinti sessuali umani non si destano improvvisamente tra il 13° e il 15° anno, ossia alla pubertà, ma si manifestano sin dal principio di ogni evoluzione infantile, cambiano gradualmente di forma, passano attraverso varî stadî, sinchè alla fine la vita sessuale dell'adulto è piena e completa, come risultato finale di questa lunga serie di sviluppi. La forza con la quale agiscono gli istinti sessuali in tutte queste fasi è sempre della stessa natura; è soltanto di grado diverso nei diversi periodi. La psicoanalisi chiama « libido » questa energia sessuale. La dottrina dello sviluppo degli istinti

infantili è la parte più importante della nuova scienza psicoanalitica, e nello stesso tempo è questa teoria quella che ha procurato in principio le maggiori inmicizie alla psicoanalisi. Molto probabilmente questa è stata la ragione per la quale tanti di voi si sono, sin qui, tenuti timorosamente lontani dagli insegnamenti analitici.

Io credo che possiate essere soddisfatti del compendio panoramico di cognizioni teoriche di psicoanalisi acquistate sino a questo punto. Siete venuti a conoscere buon numero delle più importanti idee fondamentali della psicoanalisi, e la loro terminologia abituale. Avete avuto un'idea di ciò che sono la rimozione, la formazione reattiva, la sublimazione, la traslazione, il concetto della libido e la teoria dell'evoluzione sessuale infantile. Forse questi concetti, elaborati solo di recente, ci aiuteranno molto nel nostro còmpito ulteriore, che è quello d'investigare il periodo che segue nella vita del bambino.

Continueremo adesso la descrizione relativa al bimbo dal punto in cui lo lasciammo nella nostra ultima lezione, ossia al suo 5° o 6° anno di vita, periodo nel quale il bimbo è affidato agli istituti pubblici di educazione, e attira di conseguenza in pari tempo tutto il vostro interesse.

Esaminiamo adesso le lagnanze attribuite alle educatrici dei giardini d'infanzia e ai maestri delle scuole, cioè che i bambini piccoli vengono da loro come esseri umani già formati. Noi possiamo ora confermare pienamente l'esattezza di questa impressione dei maestri, data la nostra personale conoscenza di ciò che si svolge intimamente nel bambino. Il bimbo piccolo ha già avuto una somma di profonde esperienze sentimentali prima ancora di andare per la prima volta a scuola o al giardino d'infanzia. Egli ha sofferto una limitazione al suo egoismo primitivo per l'amore rivolto ad una data persona, ha provato un desiderio violento per il possesso di questa persona amata, e ha difeso i proprî diritti formulando desiderî di morte e abbando-

nandosi a impeti di gelosia. Nei suoi rapporti col padre ha conosciuto sentimenti di rispetto e di ammirazione, tormentosi sentimenti di competizione con un rivale più forte, sentimenti d'impotenza, e l'effetto deprimente di una delusione amorosa. Egli ha inoltre in quest'epoca già attraversato un complicato sviluppo d'istinti ed ha imparato com'è duro essere obbligati a fronteggiare forze avversarie nella sua stessa personalità. Sotto la spinta dell'educazione egli ha sofferto terribili angoscie e compiuto enormi cambiamenti interiori. Oppresso da questo passato, il bimbo è davvero tutt'altro che un foglio bianco. La trasformazione che si è operata in lui è realmente sorprendente. Dalla creatura tanto simile a un animale, tanto dipendente dagli altri, e quasi intollerabile per quelli che la circondano, è venuto fuori un essere umano più o meno ragionevole. Lo scolaretto che entra in classe è perciò preparato a trovarsi là dentro come uno tra molti, e a non poter far conto a priori su alcuna posizione privilegiata. Egli ha imparato qualcosa sull'adattabilità sociale. Invece di cercare continuamente il modo di soddisfare i suoi desiderî, come faceva prima, egli è preparato adesso a fare ciò che gli è richiesto, e a comprimere i suoi godimenti entro i limiti concessi. Il suo interesse a voler veder tutto e a scoprire i misteri intimi del suo ambiente si è trasformato adesso in una sete di sapere e in una passione d'imparare. Invece di desiderare, come prima, delle rivelazioni e delle spiegazioni, è adesso pronto ad acquistare la nozione delle lettere e delle cifre.

Quelli di voi che lavorano negli Hort infantili penseranno probabilmente che vado descrivendo la buona condotta del bimbo a tinte troppo vivaci, proprio come nell'ultima conversazione ho descritto i suoi malvezzi a colori troppo foschi. Voi pensate che non vi sono mai capitati dei bimbi così buoni. Ma non dovete dimenticare che gli Hort infantili, così come sono adesso, ricevono soltanto dei casi nei quali la prima educazione dei bimbi, a causa di circostanze interne od esterne, non è stata del tutto

soddisfacente. D'altra parte, i maestri delle scuole comuni riconosceranno nella mia descrizione molti dei loro scolaretti, e non mi accuseranno di avere esagerato.

Questa potrebbe essere, invero, una prova grandiosa delle possibilità pratiche, e dell'enorme influenza del lavoro educativo. I genitori ai quali, generalmente parlando, può attribuirsi il merito della prima educazione, hanno tutto il diritto di essere un po' orgogliosi, se sono riusciti a trasformare il bimbo turbolento, noioso e sporco in uno scolaretto ben educato, che se ne sta tranquillo nel proprio banco. Non vi sono molti campi, a questo mondo, dove simili trasformazioni possano realizzarsi.

Ma noi manifesteremmo un'ammirazione anche più esplicita per l'opera compiuta dai genitori, se due considerazioni non ci s'imponessero nel giudicarne i risultati. Una di queste sorge dall'osservazione. Chiunque abbia avuto occasione di stare molto tempo con bimbi dai 3 ai 4 anni, o di giocare con loro, è rimasto stupito della ricchezza della loro fantasia, della loro larghezza di vedute, della loro lucidità di mente, e della logica inflessibile delle loro domande e delle conclusioni che ne traggono. Pure, gli stessi bambini, quando sono in età di andare a scuola, sembrano, all'adulto che li avvicina da presso, piuttosto sciocchi, superficiali, poco interessanti. Ci si domanda con sorpresa dove siano andate a finire l'accortezza e l'originalità del bimbo! La psicoanalisi ci rivela che queste qualità del bimbo piccolo non hanno avuto la possibilità di reggersi di fronte a tutto ciò che gli è stato richiesto: al termine del suo 5° anno di vita esse sono praticamente sommerse. Evidentemente educare i bambini ad essere buoni non è senza pericolo. Le rimozioni che sono necessarie per ottenere questo risultato, le reazioni e le sublimazioni che debbono crearsi, sono pagate a un prezzo ben determinato. La spontaneità del bambino, insieme a molta della sua energia e a molti dei suoi talenti, sono sacrificati a tale scopo. Se i bambini grandi, confrontati al bimbo piccolo. ci colpiscono come limitati e inat-

tivi, l'impressione è dunque completamente esatta. Le limitazioni che vengono poste al loro modo di pensare, e gli ostacoli che intralciano la loro spontanea attività, dànno come risultato una limitazione di pensiero e una inibizione della capacità di agire.

Ma se in questo riguardo i genitori hanno pochi motivi per essere orgogliosi del loro successo, il loro merito è altresì molto discutibile per un altro verso. Ciò sta a dire che non si ha alcuna sicurezza che la buona condotta del bimbo grande sia il risultato dell'educazione, o non piuttosto la semplice conseguenza finale di un'evoluzione giunta al suo termine. Noi non abbiamo sinora alcun dato preciso per dire con sicurezza che cosa avverrebbe, se ai bimbi piccoli fosse consentito di svilupparsi liberamente: se cioè crescerebbero come dei piccoli selvaggi o se, senza aiuti esteriori, passerebbero da sè attraverso una serie di variazioni. E' ormai accertato che l'educazione influenza in modo assai energico il bimbo, ed in varie direzioni, ma rimane insoluta la questione di quello che avverrebbe se gli adulti che circondano il bimbo si astenessero rigorosamente dall'immischiarsi nelle cose sue.

Da parte degli psicoanalisti fu fatto un esperimento importante per chiarire questo problema, ma sfortunatamente esso è rimasto incompiuto. La signora Vera SCHMIDT, psicoanalista russa, fondò a Mosca, nel 1921, un asilo infantile per trenta bambini da 1 a 5 anni. Il nome che essa le diede, di « Asilo infantile-laboratorio », conferiva a questo istituto il carattere di una specie di stazione scientifica e sperimentale. Lo scopo della signora Schmidt era quello di circondare questo gruppetto di bimbi di educatrici scientificamente istruite. Esse dovevano osservare tranquillamente le varie manifestazioni sentimentali e istintive del bambino, e, pur dandogli aiuto e incitamento, intervenire il meno possibile con inibizioni nei mutamenti da lui manfestati. In tal modo si sarebbe gradatamente stabilito se le varie fasi che si susseguono nei primi anni del bimbo si diano

spontaneamente il cambio, sorgano e poi spariscano anche senza l'influenza diretta dell'educazione, e se il bimbo, anche senza esservi costretto, lasci dopo certi periodi le proprie fonti di piacere e gli atti relativi e li cambi con dei nuovi.

L'Asilo infantile-laboratorio della signora Vera Schmidt non potè, causa difficoltà esterne, funzionare un tempo sufficiente per completare questo nuovo genere di esperimento educativo, fatta eccezione per un solo bambino. Perciò la questione, quanto merito abbia la prima educazione nei cambiamenti del bimbo piccolo, rimane insoluta, e lo rimarrà finchè non sia possibile intraprendere un simile esperimento in circostanze più favorevoli.

Ma sia che questo fenomeno debba attribuirsi all'educazione dei genitori, sia che debba essere semplicemente considerato come la caratteristica necessaria di questa età, l'osservazione ci insegna ad ogni modo che durante il 5° e 6° anno la forza preponderante dell'istinto infantile lentamente svanisce. Il punto culminante delle violente manifestazioni sentimentali del bimbo, e dei suoi impellenti desiderî istintivi, è già passato al suo 4° o 5° anno, e il bimbo raggiunge gradatamente una specie di quiete. Sembra come se egli avesse preso una gran rincorsa, e avesse raggiunta d'un balzo la maggiore età, proprio come l'animale si sviluppa dalla nascita alla maturità sessuale senza interruzione, ponendo così termine ad ogni possibilità di mutamento. Ma nel bambino il caso è diverso. Nel suo 5° o 6° anno egli si arresta ad un tratto nello sviluppo dei suoi istinti, senza che questo sia peraltro ancora concluso in maniera definitiva. Egli perde quell'interesse a soddisfare i suoi istinti, che tanto ci meravigliava sul principio nel bimbo piccolo. Egli comincia adesso, per la prima volta, a somigliare all'immagine del « buon bambino » che era esistita sino allora soltanto nella fantasia degli adulti.

Ma gli impulsi istintivi, che hanno sin qui provocato nel

bimbo la ricerca di ogni sorta di godimenti, non sono scomparsi: essi sono soltanto esternamente meno visibili. Sono latenti, sopiti, e aspettano soltanto di ridestarsi dopo qualche anno, con rinnovato vigore. La pubertà, che per tanto tempo è stata considerata come il periodo nel quale si desta l'istinto sessuale, è così soltanto il secondo passo di uno sviluppo che adesso è veramente completo, ma che ebbe principio con la nascita, e che è arrivato ad un punto stazionario alla fine del primo periodo dell'infanzia. Se noi seguiamo lo sviluppo di un bimbo da questo primo periodo d'infanzia, questo periodo tranquillo — il « periodo di latenza », come è chiamato dalla psicoanalisi — sino al periodo della pubertà, troveremo che il bimbo prova una volta ancora, in una nuova forma, le antiche difficoltà che erano state sopite. Quello stesso rapporto sentimentale che era stato cagione in lui di speciali conflitti mentre era bambino, p. es. la rivalità col padre, o la difficile rimozione di un piacere, come l'amore alla sporcizia, scoppierà di nuovo nella pubertà, divenendo oggetto di speciale riluttanza. Così il primo periodo della vita del bimbo mostra spesso, persino nei più minuti particolari, delle grandi somiglianze col periodo della sua pubertà. Per contro, nel calmo periodo di latenza il bambino somiglia per molti rispetti ad un adulto serio e ponderato.

Qui, ancòra, da tempo immemorabile, l'educazione ha agito come se fosse stata guidata da una buona comprensione psicologica della situazione interna del bambino. Essa approfitta del periodo di latenza, durante il quale il bimbo non è più esclusivamente preoccupato dei suoi conflitti interni, ed è più risparmiato dai suoi istinti, per cominciare ad educarlo intellettualmente. I maestri di scuola hanno agito da gran tempo come se comprendessero che il bimbo in questo periodo tanto più è atto ad apprendere quanto meno è soggetto ai suoi istinti, e perciò hanno punito severamente e senza pietà quel bimbo che, a

scuola, manifesta i suoi desiderî istintivi o cerca di procurarsi piacere.

Qui i còmpiti della scuola e del Hort si separano. Lo scopo della scuola è innanzi tutto quello di istruire, vale a dire di sviluppare l'intelligenza, impartire nuove idee e cognizioni, e destare la capacità mentale. L'educazione del Hort ha invece il còmpito di integrare quella educazione degli istinti che probabilmente non è stata completata nell'infanzia del bambino. Gli educatori del Hort sanno di avere soltanto un tempo limitato a loro disposizione, sanno che l'istinto sessuale, il quale sboccia di nuovo nella pubertà e soverchia il bimbo con la sua forza, segna pure la fine della sua educabilità. Il successo o l'insuccesso di questa post-educazione permette in molti casi, se ciò è possibile in quest'ultimo periodo, di stabilire dall'esterno un accordo ragionevole fra l'Io del bimbo, la spinta dei suoi istinti e le esigenze sociali.

Voi vorrete sapere, infine, che relazione vi sia tra le possibilità di educazione nel primo periodo del bimbo e quelle relative al periodo di latenza. Vi è una differenza fra l'atteggiamento del bimbo piccolo verso i genitori e quello del bimbo più grande verso i suoi maestri ed educatori? Forse che il maestro eredita semplicemente la funzione dei genitori, e deve egli far la parte del padre e della madre e, come essi fanno, minacciarlo di evirazione, o di privarlo del suo amore e delle sue carezze? Quando si pensa alle difficoltà che il bimbo ha dovuto sopportare all'apice del suo complesso edipico, si ha ragione di allarmarsi al pensiero che simili multiformi conflitti possano sorgere nei rapporti fra una classe di scolari ed il loro maestro. Non è possibile immaginare che una maestra faccia la parte della mamma in un grande Hort di bambini, dando ascolto ad ogni singolo bambino, senza che sorgano da ogni parte feroci gelosie. Dev'essere ugualmente difficile per l'educatore, che fa da padre a tanti fanciulli, di restare continuamente l'oggetto

della loro paura, la mèta cui volgono quelle tendenze ribelli, eppure essere al tempo stesso l'amico personale di ognuno.

Ma noi dimentichiamo che anche la situazione sentimentale del bambino è, nel frattempo, cambiata; i suoi rapporti con i genitori non hanno più lo stesso carattere. Come gli istinti infantili cominciano ad affievolirsi in questo periodo della sua vita, così si affievoliscono i sentimenti passionali che avevano sino allora dominato i rapporti del bimbo con suo padre e sua madre. Qui, di nuovo, non possiamo asserire se questo cambiamento corrisponda semplicemente a una nuova fase di sviluppo che il bimbo attraversa, o se l'appassionato desiderio di amore del bimbo si spenga gradatamente per le molte, inevitabili delusioni e denegazioni che gli fanno subire i suoi genitori. Ad ogni modo, i rapporti fra il bambino e i suoi genitori diventano più calmi, meno appassionati, meno esclusivi. Il bambino comincia a vedere i genitori sotto una luce più ragionevole, e modifica la sua stima eccessiva verso il padre, che ha sinora considerato onnipotente, nel senso di una giusta considerazione della realtà. L'amore per la mamma, che nella prima infanzia era quasi l'amore di un adulto, desideroso e insaziabile, dà luogo ad una tenerezza che accampa minori diritti, ma è però più critica. Al tempo stesso, il bimbo cerca di ottenere dai genitori una certa dose di libertà, e di trovare, oltre a loro, altri oggetti di amore e di ammirazione. Comincia adesso un processo di distacco che continua attraverso l'intero periodo di latenza. E' segno che il bimbo ha avuto uno sviluppo ben riuscito se, al termine della pubertà, è finita anche la sua dipendenza dagli esseri cha ha amato negli anni infantili. In questo periodo l'istinto sessuale, dopo esser passato attraverso tutte le fasi, raggiunge la fase genitale adulta, e dovrebbe coincidere con l'amore di un altro essere non appartenente alla famiglia.

Ma questo distacco del bimbo dai primi e più importanti oggetti del suo amore avviene soltanto ad una precisa condi-

zione: è come se i genitori dicessero: « Tu puoi certamente andartene, ma devi condurci con te ». Ciò sta a dire che l'influenza dei genitori non cessa se il bimbo si allontana da loro, o se s'intiepidiscono i suoi sentimenti. La loro influenza diviene semplicemente indiretta invece che diretta. Noi sappiamo che il bimbo piccolissimo obbedisce agli ordini del babbo o della mamma soltanto quando è nella loro immediata vicinanza, e teme un loro rimprovero diretto, o un loro personale intervento. Lasciato solo, segue senza scrupolo i suoi desiderî. Ma dopo il 2° o 3° anno di vita la sua condotta cambia. Egli sa benissimo, adesso, quando una persona che lo educa ha lasciato la stanza, ciò che è lecito e ciò che è proibito, e può regolare in conseguenza le sue azioni. Noi diciamo che oltre le influenze esterne si è sviluppata in lui una forza interna, un'intima voce che regola la sua condotta.

Per gli psicoanalisti non vi è dubbio circa l'origine di questa voce interna, o « coscienza morale » come è generalmente chiamata. Essa è la continuazione della voce dei genitori, che si fa ora udire dall'interno, invece che dall'esterno come avveniva prima. Il bimbo ha ingerito, diciamo così, una parte del padre e della madre, o piuttosto ha ingerito gli ordini e i divieti ricevuti da loro, e li ha resi una parte essenziale di se stesso. Nel corso della sua crescenza questa parte parentale da lui incorporata assume sempre più la funzione che hanno i genitori nel mondo esterno, cioè esige alcune cose e ne vieta altre. Essa continua adesso dall'interno l'educazione del bambino che si è già reso indipendente dai genitori. Il bimbo dà a questa parte di se stesso (che in origine gli è provenuta dall'esterno) un posto d'onore specialissimo nel suo Io, la considera come un ideale, ed è pronto a soggiacerle in un modo spesso più servile di quello che non abbia manifestato verso i genitori nei suoi anni infantili.

Il povero Io del bimbo deve ora, per tutto il resto della

vita, cercare di appagare i desiderî di questo ideale — il « Super-Io » — come si chiama in psicoanalisi. Quando il bimbo non gli obbedisce, comincia a « sentire » il suo scontento come uno « scontento interno », e il senso di soddisfazione quando agisce secondo la volontà di questo Super-Io è una « soddisfazione interna ». Così l'antico legame tra il bimbo e i genitori continua nell'interno del bimbo, e la severità o la dolcezza che i genitori hanno usato verso di lui si riflette nell'atteggiamento del Super-Io verso l'Io.

Qui, guardandoci indietro, noi possiamo dire: il prezzo che il bimbo deve pagare per staccarsi dai genitori consiste nella loro incorporazione. La riuscita di questa incorporazione è al tempo stesso anche la misura della stabilità del processo educativo.

Alla nostra domanda circa le differenze tra le possibilità di educazione nel primo periodo dell'infanzia e nel periodo di latenza, è facile adesso rispondere. I primi educatori e il bimbo piccolo stanno di fronte come due partiti avversarî. I genitori esigono ciò che il bimbo non vuole, il bimbo vuole ciò che i genitori non ammettono. Il bimbo persegue i suoi scopi con tutta la sua indivisa passione, e ai genitori altro non rimane se non le minacce e l'uso della violenza. Qui un'intenzione è diametralmente opposta all'altra. Il fatto che la vittoria rimanga quasi sempre ai genitori può ascriversi soltanto alla loro forza fisica superiore.

La situazione è ben diversa nel periodo di latenza. Il bimbo, adesso, di fronte al suo educatore, non è più un semplice essere unitario. Egli è, come abbiamo appreso, diviso nel suo interno. Anche se il suo Io persegue talvolta i desiderî di prima, il suo Super-Io, continuazione dei genitori, è d'accordo con gli educatori. Adesso la saggezza degli adulti decide fino a che punto possano estendersi le possibilità dell'educazione. L'educatore si sbaglia se tratta il bimbo, nel periodo di latenza, come se fosse

ancora nient'altro che un nemico; così facendo egli viene a privarsi di un grande vantaggio. Egli deve soltanto riconoscere la scissione che si è operata nel bimbo, e deve adattarvisi. Se gli riesce di trarre il Super-Io dalla sua parte e di farsene un alleato, saranno in due, adesso, ad agire contro uno solo. Egli non avrà più alcuna difficoltà ad esercitare la sua influenza nel senso da lui desiderato.

Adesso ci riesce più facile rispondere anche alla domanda che ci siamo fatta circa i rapporti fra il maestro e la classe, od il gruppo dei suoi scolari. Noi vediamo, da quanto è stato già detto, che il maestro eredita qualcosa di più che i rapporti edipici del bambino. Fintanto che il maestro ha la sorveglianza e il controllo di un gruppo di bimbi, egli assume verso ognuno di essi la funzione del suo Super-Io, e acquista così il diritto all'obbedienza del bambino. Se egli fosse soltanto il padre di ognuno di essi, tutti i conflitti non risolti della prima infanzia si manifesterebbero intorno alla sua persona, e la sua scolaresca sarebbe inoltre divisa da piccole gelosie. Se gli riuscirà di diventare il Super-Io collettivo, l'ideale di tutti, allora l'obbedienza obbligatoria diventerà un'obbedienza spontanea, e i bimbi della sua classe saranno uniti sotto di lui come un tutto omogeneo.

LEZIONE IV:

Rapporti fra psicoanalisi e pedagogia

Signore e Signori,

Non dobbiamo pretender troppo gli uni dagli altri. Non dovete attendervi che io, in quattro lezioni, riesca a darvi più che le nozioni principalissime di una scienza, lo studio della quale richiederebbe altrettanti anni. Io, dal canto mio, non posso attendermi che vi ricordiate sin nei dettagli tutto ciò che vi ho esposto. Dal compendio che vi ho dato, molto denso e perciò probabilmente un po' confuso, avrete potuto forse soltanto ritenere, per servirvi da guida, tre dei punti di vista caratteristici della psicoanalisi.

Il primo riguarda la divisione temporale. La psicoanalisi distingue, come avete già appreso, tre periodi diversi nella vita del bimbo: la prima infanzia, che arriva sino al termine del 5° anno; il periodo di latenza, che giunge al principio della prepubertà, cioè circa all'11°, 12°, o 13° anno; e la pubertà, che arriva sino alla vita adulta. In ognuno di questi periodi si ha un diverso atteggiamento sentimentale del bambino verso coloro che lo circondano, ed uno stadio diverso dello sviluppo istintivo, ognuno dei quali è normale e caratteristico. Perciò un particolare attributo del bimbo, o un suo modo di reagire, non potrà essere giudicato senza riferirlo al periodo specifico della sua vita. Così, per esempio: un atto di crudeltà o di spudoratezza, che nel primo periodo o nella pubertà appartiene all'evoluzione

normale, darà da pensare all'educatore qualora venga compiuto nel periodo di latenza, mentre in un adulto dovrà forse esser giudicato come un tratto perverso. Il forte attaccamento alle persone dei genitori, che è naturale e desiderabile nel primo periodo e nel periodo di latenza, è segno di sviluppo inibito se esiste ancora al termine della pubertà; l'impulso alla ribellione e alla liberazione interna, che facilita il passaggio alla vita adulta normale se avviene durante la pubertà, può essere un ostacolo ad un soddisfacente sviluppo dell'Io durante la prima infanzia o nel periodo di latenza.

Il secondo punto di vista si riferisce all'intima costruzione della personalità infantile. Probabilmente vi siete immaginati sinora che il bambino con cui avete a che fare sia un essere unitario, e per conseguenza non avete potuto spiegarvi la contraddizione nel suo comportamento, la differenza che esiste tra ciò che vuol fare e ciò che è capace di fare, vale a dire la sproporzione tra i suoi proponimenti e le sue azioni. La concezione psicoanalitica vi mostra invece che la natura del bambino è tripartita, formata cioè dalla vita istintiva, dall'Io e dal Super-Io, conseguenza dei suoi rapporti con i genitori. Le contraddizioni nella sua condotta possono perciò essere senz'altro spiegate quando abbiate imparato a riconoscere, dietro le sue diverse reazioni, quella parte del suo essere che, al momento, ha conquistato il diritto di agire.

Il terzo punto di vista riguarda il rapporto reciproco tra queste parti della personalità infantile, che noi non dobbiamo rappresentarci certo come stati di tranquillità, bensì come forze in conflitto tra di loro. L'esito di una lotta particolare del genere, ad esempio, tra l'Io del bimbo e un desiderio istintivo a lui sgradito, dipende dalla forza relativa dei singoli impulsi, quindi dalla misura della libido di cui dispone il desiderio istintivo, paragonata all'energia contraria, stimolata dalla forza rimuovente che proviene dal Super-Io.

Ma io temo in verità che questi tre principî, semplificati e di applicazione pratica, che vi ho brevemente esposti, non vi diano tutto ciò che speravate di ottenere dalla psicoanalisi, per averne aiuto nel vostro lavoro. Probabilmente voi cercate dei consigli pratici che vi siano di guida, piuttosto che un allargamento delle vostre cognizioni teoriche. Voi volete certamente sapere quali metodi educativi siano i più raccomandabili, e quali debbano essere assolutamente evitati se si vuole non mettere in pericolo l'intero sviluppo del bimbo. Soprattutto voi volete sapere se continueremo ad educare i fanciulli più o meno che nel passato.

In risposta a quest'ultima domanda dovremmo dire che la psicoanalisi, ogni qualvolta si è trovata in contatto con la pedagogia, ha sempre espresso il desiderio di limitare l'educazione. La psicoanalisi ci ha posto davanti il pericolo ben definito che sorge dall'educazione. Voi avete appreso che il bimbo è costretto a soddisfare le esigenze delle persone adulte che lo circondano. Voi sapete ch'egli riesce a vincere i suoi primi grandi attaccamenti sentimentali identificandosi con le amate e temute persone adulte. Egli sfugge alla loro influenza esterna, ma al tempo stesso erige come imitazione nel suo interno una istanza che continua a mantenerla in vigore. E' tale incorporazione dall'esterno all'interno quella che segna il passo pericoloso. Quando ciò avviene, le proibizioni e le pretese degli educatori diventano rigide ed immutabili. Esse diventano, da qualche cosa di vivo, una specie di precipitato incapace di adattarsi ai mutamenti progressivi esterni. In realtà i genitori subivano nella loro condotta l'influenza del buon senso, ed erano accessibili a tutte le esigenze di una nuova situazione. Naturalmente essi sarebbero disposti a concedere all'uomo di trent'anni ciò che fu severamente proibito al bimbo di tre. Ma quella parte dell'Io, che si è formata come residuo delle loro esigenze, rimane inesorabile.

Diamo ora qualche esempio esplicativo: conosco un ragazzo che era stato, nei suoi primi anni, estremamente ghiotto. Siccome questa passione per i dolciumi era troppo forte per poter essere soddisfatta con mezzi legittimi, egli ricorreva a ogni sorta di espedienti illeciti per procurarsi dolci, spendeva, per averne, tutto il denaro che possedeva, e non badava tanto al modo di procurarsene dell'altro con lo stesso scopo. Qui l'educazione fu indotta ad intervenire: al ragazzo furono proibiti i dolci e la sua appassionata dipendenza di fronte alla mamma dette alla proibizione, partita da lei, un rilievo tutto speciale. La sua eccessiva ghiottoneria per i dolci sparì, con gran soddisfazione degli adulti. Però anche oggi questo ragazzo, divenuto adolescente, con molto denaro a disposizione, e la libertà di comprare tutti i dolciumi delle pasticcerie di Vienna, non è capace di mangiare un pezzo di cioccolata senza diventare rosso scarlatto. Chiunque l'osservi è senz'altro convinto che egli faccia qualcosa di proibito, che stia mangiando qualcosa di comprato con denari rubati. Voi vedete qui che le restrizioni non mutano automaticamente col mutare delle circostanze.

Ascoltate ancora un altro esempio, meno innocuo del primo. Un bimbo ama sua madre con particolare tenerezza: tutti i suoi desiderî sono volti a prendere il posto che appartiene in realtà a suo padre, e ad essere il confidente, il protettore, il preferito di lei. Il bimbo adesso compie ripetutamente la dolorosa esperienza che il padre è il proprietario legittimo della posizione da lui ambita. E' il padre che ha il potere di allontanarlo dalla mamma in qualsiasi momento, mostrandogli così la sua debolezza infantile e la sua impotenza. Il divieto di aspirare al posto del padre è accresciuto dal suo timore per lui, che egli sa così forte. Più tardi, da adolescente, questo ragazzo manifesta una timidezza ed incertezza penose, che costituiscono per lui una inibizione insopportabile, quando si trova nella stessa abitazione o nella stessa casa con la fanciulla che ama. Il contenuto

di questa sua paura è che possa venir qualcuno a dichiarare che il posto da lui occupato appartiene ad un altro, e che egli non ha alcun diritto di star lì. Per evitare questa situazione, estremamente penosa, egli spende gran parte della sua energia nel preparare delle scuse che potrebbero spiegare in modo innocuo e plausibile il suo comportamento a quest'altra persona.

Prendiamo un altro caso: una bimba piccola prende un piacere estremo alla nudità del proprio corpo, si mostra nuda ai fratelli e alle sorelle, e si diletta a correr nuda per la stanza prima di andare a letto. Qui interviene l'educazione e, di nuovo, con successo. La bimbetta cerca ora con ogni sforzo di reprimere questo desiderio. Il risultato è un intenso sentimento di pudore, che continua negli anni seguenti. Quando sorge la questione della scelta di una occupazione, qualcuno le suggerisce un'attività, per cui le sarebbe necessario dividere la camera con delle compagne. Essa afferma senza esitare che quella occupazione non è adatta per lei. Dietro il motivo razionale si rivela, in ultima analisi, il timore di doversi spogliare davanti ad altre persone. La questione della idoneità o della preferenza non ha peso, in confronto alla forza della proibizione portata con sè fin dall'infanzia.

Lo psicoanalista, occupato nel suo lavoro terapeutico a risolvere queste inibizioni e questi disturbi dello sviluppo, impara certamente a considerare l'educazione dal suo lato peggiore. Qui, egli pensa, debbono aver sparato a cannonate contro dei passeri! Non sarebbe stato meglio aver dato meno importanza al decoro e alle costumanze nell'epoca infantile, e aver lasciato che il primo bambino fosse pur ghiotto, che il secondo immaginasse se stesso nella funzione del padre, che il terzo andasse nudo e che il quarto si trastullasse con i proprî genitali? Avrebbero, questi godimenti infantili, avuto davvero un qualsiasi significato, in confronto al danno operato dalla « buona educazione », paragonati alla frattura che si forma in tal ma-

niera nella personalità del bimbo, al modo col quale una parte di lui è eccitata contro l'altra, a come vien diminuita la sua capacità di amare, cosicchè il bimbo può venir su incapace di gioire e di compiere il suo lavoro nella vita? E l'analista, che ha tutto ciò sotto gli occhi, decide, almeno per quanto lo riguarda, di non far nulla di simile, e di lasciare i proprî bimbi liberi, piuttosto che educarli in quella maniera. Preferirebbe correre il rischio di vederli cresciuti senza freni, anzichè imporre loro, sin dall'inizio, una simile mutilazione della loro personalità.

Ma voi siete certo sgomenti per l'unilateralità del mio modo di considerare la questione. E' tempo dunque che io muti il mio punto di vista.

L'educazione ci appare sotto altra luce quando la consideriamo relativamente ad un altro esito finale, per esempio quando si ha a che fare con bambini trascurati, come il descrive August AICHHORN nel suo libro « Gioventù negletta » (*Verwahrloste Jugend*). Il bimbo abbandonato a se stesso, dice Aichhorn, rifiuta di assumere il proprio posto nella società umana che lo circonda. Non riesce ad inibire i suoi impulsi istintivi, nè può distogliere dai suoi istinti sessuali energia sufficiente per impiegarla in scopi socialmente più apprezzati. Egli rifiuta perciò di sottomettersi alle restrizioni che sono obbligatorie nella società in cui vive, e si ritrae ugualmente da ogni partecipazione al lavoro in questa società. Nessuno che abbia avuto a che fare con questo tipo di bimbo, dal lato educativo o dal lato psicoanalitico, può fare a meno di rammaricare che nella sua infanzia non vi sia stata alcuna forza capace di reprimere dall'esterno la sua vita istintiva, in modo che queste inibizioni esteriori potessero trasformarsi gradatamente in inibizioni interne.

Prendiamo, ad esempio, una bimba che occupò per qualche tempo l'attenzione del tribunale dei minorenni a Vienna: questa bimba di otto anni era insopportabile a casa come a scuola.

Da ogni istituto di educazione, da ogni casa di ricreazione, era stata rimandata ai genitori dopo tre giorni al massimo. Essa si rifiutava d'imparare qualsiasi cosa, o di prender parte alle occupazioni degli altri bambini. Si fingeva stupida, e con tanta abilità che in diversi luoghi la diagnosticarono una deficiente mentale. Durante le lezioni si sdraiava sopra un banco dell'aula e giocava con le sue parti genitali. Interrompere questa occupazione provocava da parte sua grida selvagge, che spaventavano gli adulti e li facevano indietreggiare. A casa era maltrattata — era questo l'unico modo con cui gli adulti sapessero trattarla. Un esame analitico mostrò due cose: anzitutto che le circostanze esterne erano particolarmente sfavorevoli allo svilupparsi di qualsiasi rapporto affettivo tra la bimba ed il suo ambiente, e che nessuno poteva offrirle un affetto che la compensasse in alcun modo per la rinunzia al godimento che il suo corpo le procurava, quindi per la fuga dal piacere; e secondariamente che le abbondanti punizioni, dalle quali i genitori si attendevano evidentemente un'influenza costrittiva, non riuscivano allo scopo. O in virtù di una speciale disposizione, o di gravi esperienze precoci — la cosa rimane dubbia, — si erano sviluppate nella bimba delle tendenze masochistiche così forti, che ogni bastonatura serviva soltanto da stimolo al suo eccitamento o alla sua attività sessuale. Confrontate questo caso di abbandono a se stessi con quello di inibizione descritto poc'anzi: voi vedrete che nemmeno da questa bimba ha potuto evolversi un essere umano libero e fiducioso in se stesso. Essa non è che un animaletto impaurito, il cui sviluppo morale si è arrestato insieme a quello intellettuale.

Aichhorn cita, nel suo libro *Gioventù negletta*, un altro grave caso del genere, quello di un ragazzo il quale, dai sei anni in poi, ha trovato con sua madre ogni sorta di godimenti sessuali, e finalmente, dopo aver raggiunto la maturità, ha vissuto con lei in un vero rapporto sessuale, compiendo così real-

mente ciò che occupa i suoi coetanei solo nella fantasia. Nemmeno da questo ragazzo si è sviluppato un essere umano vigoroso, armonioso, fiducioso in se stesso, come avremmo potuto aspettarci, considerate le brutte esperienze, descritte più sopra, che abbiamo fatto con l'educazione. Nel suo sviluppo avvenne una specie di corto circuito. Con l'aver appagato in modo reale i suoi desiderî egli aveva risparmiato a se stesso tutto il cammino che porta al « diventar grande ». Il desiderio di diventare come il padre per avere tutte le possibilità di godimento a lui concesse, era divenuto superfluo. Egli aveva evitato invero la scissione della sua personalità, ma in cambio di ciò aveva rinunciato, come a cosa superflua, ad ogni sviluppo ulteriore.

Ma voi troverete che il problema non è così difficile come io ve l'ho mostrato, e che i perturbamenti nello sviluppo e queste conseguenze del venir lasciati a se stessi possono essere risultati estremi, dovuti da un lato all'effetto nocivo di una inibizione troppo severa, dall'altro alla mancanza di qualsiasi inibizione. Il còmpito di una pedagogia psicoanalitica, basata su dati di fatto appurati dall'analisi, è di trovare una via di mezzo tra questi due estremi — vale a dire di concedere per ogni gradino della vita infantile la giusta proporzione di soddisfazioni e di repressioni dell'istinto.

Una descrizione particolareggiata dei precetti di questa nuova pedagogia analitica avrebbe dovuto forse costituire l'argomento delle lezioni che vi ho tenute. Ma, al momento, questa pedagogia analitica non esiste. Noi abbiamo sinora soltanto educatori singoli che s'interessano a questo lavoro, che sono stati analizzati essi stessi, e che cercano adesso di applicare all'educazione dei bimbi quella comprensione che la psicoanalisi ha dato loro della vita istintiva. Ci vorrà gran tempo prima che l'edificio teorico e le regole pratiche siano completi e possano essere raccomandati per un'applicazione collettiva.

Ma, ciò nonostante, voi non dovreste dire che la psicoana-

lisi non ha fatto sinora nulla per la pedagogia, fuorchè dare indicazioni per il futuro, o che certamente non giova ai pedagogisti, occupati in un lavoro pratico, di studiare la psicoanalisi, e che probabilmente sarebbe meglio dissuaderli dall'averci a che fare. Nè dovreste dire che essi farebbero meglio a informarsi tra dieci o venti anni di ciò che è stato compiuto nel frattempo, in tema di applicazione della psicoanalisi alla pedagogia. Io insisto nel dire che anche adesso la psicoanalisi giova alla pedagogia in tre modi. In primo luogo essa possiede le qualità volute per poter criticare i metodi attuali di educazione. In secondo luogo, quale psicologia psicoanalitica, quale dottrina degli istinti e dell'inconscio, quale teoria della libido, la psicoanalisi estende, come avete potuto persuadervene in base alla prime lezioni, le cognizioni dell'educatore intorno agli esseri umani e la sua comprensione dei rapporti complicati che esistono tra il bambino e l'educatore adulto. Infine, come metodo di trattamento, come analisi dei bambini, essa cerca di rimediare ai danni che ebbe a subire il bimbo durante lo svolgersi del processo educativo.

L'esempio seguente illustra il secondo punto, spiega cioè la situazione pedagogica mostrando l'inconscio retroscena del suo cosciente manifestarsi.

Una eccellente educatrice cominciò la sua carriera a diciotto anni, quando, per disgraziate circostanze di famiglia, lasciò la casa per occupare un posto di governante presso tre ragazzi. Il secondo di questi offriva un problema educativo molto serio. Era rimasto indietro nello studio, e sembrava molto timido, chiuso in sè e poco sveglio; aveva in famiglia una posizione subordinata, e, al contrario dei due fratelli, amabili e ben dotati, era costantemente tenuto nell'ombra. L'educatrice dedicò tutta la sua ambizione ed il suo interesse a questo ragazzo, e in un tempo relativamente breve ottenne un successo meraviglioso. Il ragazzo si affezionò moltissimo a lei, le divenne

più devoto di quello che non fosse stato con alcuno sino allora, e acquistò modi disinvolti e cordiali. Crebbe il suo interesse alle lezioni, ed essa riuscì, con i suoi sforzi, a insegnargli in un anno la materia di due anni, giungendo così a rimetterlo in pari con i suoi studî. I genitori diventarono fieri di questo ragazzo che avevano trattato sino allora con poca affezione, se ne occuparono molto di più, ed il rapporto del ragazzo verso di loro e anche verso i fratelli migliorò al punto, che egli fu finalmente ammesso come membro efficiente nel circolo di famiglia. Ma con ciò, ecco sorgere una difficoltà inattesa! L'educatrice, alla quale il bel risultato era interamente dovuto, cominciò dal canto suo ad avere delle difficoltà col fanciullo. Ritirò da lui tutto il suo affetto, non potè più portar nulla a termine con lui, e alla fine dovette lasciar la casa, dove era tanto apprezzata, proprio a cagione di quel ragazzo che aveva attratto a sè in principio tutto il suo interesse.

Il trattamento psicoanalitico, cui essa si sottopose circa quindici anni dopo per ragioni pedagogiche, le rivelò il vero stato delle cose. Nella propria casa, quando era bambina, essa si era immaginata, giustamente o no, di essere una bimba poco amata, di essere cioè nella stessa situazione in cui aveva trovato il secondo ragazzo quando aveva cominciato ad occuparsene. Basandosi sulla somiglianza di un trattamento egualmente sprezzante, aveva rivisto se stessa in quel ragazzo, e si era identificata con lui. Attraverso tutto l'affetto e le cure che gli aveva prodigato, essa voleva dire semplicemente: « Ecco come avrebbero dovuto trattarmi per farmi diventare veramente qualcuno! ». Il successo raggiunto distrusse questo legame d'identificazione. L'allievo divenne un essere indipendente, che non aveva più niente a che fare con la sua propria vita. I sentimenti ostili verso di lui sorgevano soltanto dall'invidia: essa non poteva fare a meno d'invidiargli quel successo che da lei non era mai stato raggiunto.

Voi direte forse: « Fu un bene che questa educatrice non fosse stata ancora analizzata al tempo in cui avvenne il fatto: altrimenti un così brillante successo educativo sarebbe fallito ». Ma io penso che questi buoni risultati sono acquistati a troppo caro prezzo: sono acquistati a prezzo dell'insuccesso che si ha con quei bambini i quali, non avendo avuto la fortuna di rivelare chiari sintomi di sofferenza, che ricordano all'educatore la sua fanciullezza, non gli rendono possibile una comprensione intuitiva. Io sostengo che si ha ragione di pretendere che il maestro o l'educatore abbia imparato a conoscere e a controllare i proprî conflitti prima di cominciare il suo lavoro educativo. Altrimenti gli scolari gli servono soltanto da materiale più o meno adatto per lo sfogo delle sue finalità inconscie ed insolute.

Ma inoltre la condotta esteriore di un bimbo serve raramente di base ad un giudizio esatto su di lui. Vi darò ora le osservazioni che un ragazzo dettò come primo capitolo di un grosso volume. Come accade spesso ai bimbi, anche questo rimase soltanto un frammento.

I.

« *Le cose sbagliate che fanno le persone grandi* ».

« Ascoltate, o persone grandi, se volete sapere! Non siate troppo vani e non vi figurate che i bambini non possano fare tutto quello che fanno i grandi. Invece essi possono far benissimo la maggior parte di ciò che fate voi. Ma i bimbi non obbediranno mai se voi li comandante, per esempio, così: " Ora andate a spogliarvi, e svelti, su, sbrigatevi! ". Allora non si spoglieranno mai, credetelo pure. Se invece parlate con garbo, lo faranno subito. Voi credete di poter fare tutto quel che volete, ma levatevelo dalla testa! E non state a dire: " Tu devi far

questo " o " Tu devi far quello ". Nessuno *deve dover* far le cose e perciò nemmeno i bambini *debbono* farle. Voi credete che ci si *debba* lavare. No. Allora dite: " Ma se non ci si lava, tutti diranno: « Ohibò, com'è sporco! » e perciò ci si *deve* lavare ». No, non è così: per questa ragione semplicemente *ci si lava*. Se dite ai bambini quello che devono fare, ciò è sufficiente, e non state a dir loro tanto *come* debbano farlo, perchè essi fanno, proprio come voi, ciò che ritengono ben fatto. E non dite loro sempre: " Non dovete comprare questo, o quello ", perchè se pagano da sè, possono comprare quel che vogliono. Non dite sempre ai bambini: " Non potete far questo! ", perchè essi possono fare molte cose meglio di voi, e voi non volete crederlo, ma poi restate stupiti! Non parlate sempre tanto: lasciate che i bambini possano qualche volta dire una parola! ».

■

Immaginate ora che queste osservazioni scritte siano trovate in una scuola e siano mostrate al direttore. Egli direbbe tra sè che questo è un ragazzo pericoloso, e che bisogna tenerlo d'occhio. Prendendo informazioni sul suo conto, egli verrebbe a sapere altre cose più serie. Il ragazzo ha l'abitudine di parlare di Dio in termini offensivi, e dice dei preti cose che non si possono ripetere; insiste presso i compagni, con parole energiche, affinchè non tollerino imposizioni da alcuno, e ha persino fatto il progetto di andare al giardino zoologico e liberare le bestie, che sono, secondo lui, imprigionate a torto. Adesso, un maestro conservatore delle scuole di un tempo direbbe: « Lo spirito ribelle di questo ragazzo dev'essere domato con ogni mezzo, prima che sia troppo tardi e che egli diventi un nemico pericoloso dell'ordine sociale! ». Un educatore moderno avrebbe invece le migliori speranze proprio per l'avvenire di questo ragazzo, e vedrebbe in lui un futuro capo e liberatore delle masse.

Debbo dirvi che ambedue i maestri avrebbero torto, e che tutti i metodi educativi che essi potrebbero sviluppare in base alla loro conoscenza dei fatti sarebbero dannosi e sbagliati. Questo bambino di otto anni è un piccolo codardo assai innocuo, che si spaventa se un cane gli abbaia contro, che ha paura di traversare di sera un corridoio oscuro, e che certo non sarebbe capace di far male a una mosca. Le sue espressioni sovversive hanno la genesi seguente: la prima passionalità dei suoi rapporti affettivi, la sua intensa preoccupazione relativa al membro finirono col tramontare, e questo fu il risultato degli sforzi educativi, e anche da un intervento medico che gli provocò una specie di *shock*. Come salvaguardia contro nuove tentazioni, rimase in lui una paura enorme: quella di venir punito nella parte colpevole del suo corpo, la paura che la psicoanalisi chiama « paura di evirazione ». Questa paura gli fa adesso negare ogni specie di autorità. « Se qualcuno a questo mondo è potente » — egli dice a se stesso » — « ha anche il potere di punirmi. Per conseguenza ogni possibile potere, umano o divino, dev'essere allontanato dal mondo ». Quanto più grande è la sua paura di cedere alla tentazione, tanto più egli cerca di soverchiarla con i suoi attacchi innocenti contro persone che detengono l'autorità. Questo modo clamoroso di difendersi non è d'altronde l'unico da lui adoperato. Per quanto voglia far credere di negare Dio, si mette in ginocchio, la sera, e prega in segreto, spinto dalla paura. Egli pensa: « Dio non c'è davvero! Ma forse, dopo tutto, potrebbe esserci, e allora è bene, in ogni caso, stare in buona con Lui ». Io credo dunque che questo ragazzo non diventerà nè una minaccia per l'ordine sociale nè un liberatore delle masse. Ciò che gli occorre non è ammirazione per i suoi sforzi, nè severità e costrizioni: occorre soltanto, in un modo o nell'altro, far diminuire la sua paura, il che lo metterà in condizione, libero ormai dal suo atteggia-

mento nevrotico, di acquistare più tardi la capacità di godere e di lavorare.

Il metodo psicoanalitico di cura, che può ottener questo, è dunque il terzo servizio che la psicoanalisi rende alla pedagogia. Ma la descrizione di questo metodo, vale a dire l'analisi del bambino, andrebbe molto di là dai limiti di questo corso di lezioni.

FINE

INDICE